

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**AS TIC NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DOS JOVENS**

Bruna da Silva Marques

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Educação Intercultural

**Projeto de Estágio Orientado
pela Prof^a. Doutora Isabel Freire**

2015

Dedicada aos meus pais, Lila e Zé.

Agradecimentos

Agradeço e dedico profundamente o sucesso deste trabalho às pessoas que tornaram possível a sua concretização:

Às minhas professoras, **Dra. Isabel Freire** e **Dra. Ana Paula Caetano**, pelo apoio, conhecimentos transmitidos e profissionalismo essenciais para alcançar o sucesso.

Ao Alto-Comissário para as Migrações, **Dr. Pedro Calado**, pela oportunidade.

À minha orientadora de estágio, **Dra. Cristina Milagre**, por ter acreditado em mim, pelo profissionalismo e pelos valiosos conhecimentos que me transmitiu.

A todos os **colegas do ACM, I.P.**, principalmente ao Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural e ao Programa Escolhas, pelo constante apoio e pela partilha.

Aos meus pais, **Marília e José**, que me deram tudo, que lutaram pela minha educação e pela realização deste sonho. Dedico-o a eles, pelo amor constante, pela motivação, pelo apoio, paciência e inspiração, tendo acreditado sempre que seria possível.

Ao meu irmão, **Bruno**, um excelente profissional e um excelente irmão, que me guiou sempre. Obrigada sobretudo pelo exemplo e pela motivação, pelo amor, nas mais variadas formas em que os demonstraste sempre.

Aos meus avós, **Lau e Guida**, às minhas **tias** e primo **Francisco**, pelo carinho e dedicação, que me aconchegaram e me ajudaram a sorrir.

Às minhas primas, **Tânia, Soraia e Andreia**, que me ajudaram a focar-me nos meus objetivos, que me deram força e me motivaram nesta aventura. Obrigada pelo amor e pela atenção! Obrigada por também tornarem este “nosso” sonho realidade!

À minha amiga, **Sara**, pela amizade, pelo constante apoio e pelo exemplo que é para mim! Sempre confiou nas minhas capacidades e no sucesso que poderia alcançar!

Ao meu namorado, **Diogo**, pelo amor e incentivo constantes, pela ajuda ao longo do projeto, pela enorme paciência, por acreditar em mim e no meu potencial, mostrando-me que só preciso de dar o meu melhor para conseguir concretizar os meus sonhos.

Ao meu melhor amigo, **Marco**, meu parceiro nesta aventura (em quem tenho o maior orgulho) com quem partilhei dificuldades e aprendizagens, que me apoiou e estendeu a mão, fazendo comigo um caminho a dois, apoiando-me em qualquer situação.

Às minhas melhores amigas:

- ◆ **Nádia**, pela boa disposição, amor, pela alegria contagiante e por ir atrás de todos os seus sonhos, sendo por isso, uma inspiração na minha vida. Obrigada!
- ◆ **Marta**, pela amizade de sempre, enorme paciência e por ser um exemplo de amiga, estudante e profissional, amparando-me em cada momento. Obrigada!
- ◆ **Paula**, pelo forte laço construído, pela compreensão, por acreditar sempre em mim e por sentir orgulho neste trabalho como se também fosse seu. Obrigada pelo apoio a todos os níveis e pelo exemplo!
- ◆ **Érica**, com quem partilho este orgulho, que me deu força e conforto. Lutou comigo lado a lado, desde o 1º ano, para chegarmos ao final da meta juntas. Conseguimos! Obrigada por seres única e por estares sempre comigo!
- ◆ **Adriana**, pelos atos de amizade, dedicação ao meu bem-estar, compreensão, mas sobretudo, por ser um enorme suporte emocional para mim, não me deixando duvidar das minhas capacidades. Obrigada Dri!

À minha amiga, **Andreia**, pela amizade e por ser uma menina forte e com um enorme potencial, a quem agradeço e também dedico esta minha etapa, desejando-lhe o mesmo!

Aos meus amigos e padrinhos de faculdade: **Diogo**, pela disponibilidade, carinho e pelo enorme exemplo que é para mim; **Débora**, pela amizade, incentivo e por todo apoio dado desde o primeiro momento nesta enorme aventura. Obrigada aos dois!

Resumo

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela constante transformação e hipermobilidade dos cidadãos, questões como o reconhecimento mútuo, a comunicação interpessoal e a responsabilidade para com o outro deverão estar na primeira linha da ação social, política e educativa. A valorização das comunidades e dos grupos sociais, bem como o respeito pelas culturas, religiões e visões diversas do mundo, contribuem para a criação de sociedades mais justas, onde a exclusão, a marginalização e a discriminação sejam banidas. Cabe à educação, formal e não formal, contribuir para a formação de cidadãos, que incorporem atitudes, saberes e competências pessoais, interpessoais e sociais, inscritas numa visão intercultural de cidadania. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem constituir-se como importantes oportunidades de desenvolvimento de tais competências.

O presente relatório dá conta do processo de criação de uma plataforma *online*, que visa a sensibilização dos jovens para esta problemática, que se inscreveu no projeto *Diploma de Competências Interculturais* (DCI) do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). Assim, para além de uma breve fundamentação teórica dos temas centrais da problemática e da apresentação do contexto político e institucional em que ocorreu o estágio a que o relatório se reporta, são apresentados o diagnóstico da situação em que se apoiou o desenvolvimento do projeto, bem como o desenho e o desenvolvimento do mesmo, incluindo a sua dimensão avaliativa. A plataforma criada foi aplicada de forma experimental a um grupo de 24 jovens (alguns deles participantes em projetos do Programa Escolhas e outros membros de um Centro de Estudos), com o objetivo de testar a mesma e de perceber a sua adequação. Deste processo de avaliação, fizeram parte a realização de entrevistas em grupo aos jovens participantes e a aplicação de um questionário. Os resultados da análise dos dados obtidos permitiram identificar dificuldades, interesses e preferências sentidas pelos participantes, aprendizagens culturais e interculturais que relacionaram com a utilização da plataforma.

O produto final é uma plataforma *online*, dedicada a adolescentes e jovens, com a qual se pretende disponibilizar, de forma adequada e motivadora, conhecimento e oportunidades de reflexão sobre as relações entre culturas e entre pessoas de culturas diversas, que desenvolvam atitudes e competências de reconhecimento, empatia e cuidado com o *outro*.

Palavras-Chave: Interculturalidade, Diversidade, TIC, Sensibilização, Jovens.

Abstract

Issues like mutual recognition, interpersonal communication and responsibility towards the other, should be in the first line of social, political and educational actions, in contemporary societies characterized by constant transformation and hypermobility of its citizens. The valorization of the communities and the social groups, as well as the respect for the cultures, religions and points of views of the world, contribute to the creation of fairer societies, where exclusion, marginalization and discrimination are to be banned. It is the main role of education, formal and non-formal, to contribute for the formation of citizens that incorporate behaviors, knowledge and personal and social skills, included in a intercultural vision of citizenship. TIC – Technology of Information and Communication – may be considered as important opportunities for the development of such skills.

The present report concerns the process of creation of an online platform whose main goal is the awareness of youngsters about this question and that is enrolled in the project *Diploma de Competências Interculturais* (DCI) of the High Commissioner for the Migrations. Therefore, and apart from a short theoretical foundation of the central themes of the initial question and a presentation about the political and institutional context in which my internship occurred and that is reported in this paper, here are presented the diagnosis of the situation in which my report is based and developed, as well as the design and the development of the same, including its evaluation dimension. The platform was used, on an experimental basis, by a group of 24 youngsters (some of them already enrolled in projects from Programa Escolhas and the others from a Study Centre), with the purpose of testing this theory and realize its suitability.

This process of evaluation had three different phases: The utilization of the platform, an interview to a group and an individual survey. The results of the analyses allowed identify difficulties, interests and preferences felt by the participants, as well as cultural and intercultural knowledges that are related to the use of the platform.

The final product is an online platform, dedicated to teenagers, with which one wants to make available, in a suitable and motivating way, knowledge and opportunities of consideration about relationships between cultures, between people of different cultures that has developed behaviors and skills of recognition, empathy and care for the *other*.

Key-Words: Interculturalism, Diversity, ICT, Sensibilization, Youngsters.

*As pessoas e os grupos sociais têm
o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza,
e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.*

Boaventura de Sousa Santos (1997, p.122)

Índice

ÍNDICE DE ANEXOS.....	I
ÍNDICE DE GRÁFICOS	II
ÍNDICE DE FIGURAS	III
SIGLAS.....	IV
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. SOCIEDADES EM TRANSFORMAÇÃO.....	3
1.1. DIVERSIDADE CULTURAL, INTERCULTURALIDADE E MULTICULTURALIDADE	3
1.2. RELIGIÕES E TRADIÇÕES ESPIRITUAIS	7
1.3. A SOCIEDADE PORTUGUESA – DE UM PAÍS DE EMIGRANTES À VAGA DE IMIGRANTES DO INÍCIO DO SÉCULO XXI	10
2. NOVOS DESAFIOS À EDUCAÇÃO.....	13
2.1. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E O PAPEL DAS TIC.....	13
2.2. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	16
2.3. AS TIC E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	19
2.4. OS JOVENS COMO AGENTES TRANSFORMADORES.....	20
CAPÍTULO II – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	23
1. ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES.....	23
2. ORGANOGRAMA.....	24
3. PLANOS ESTRATÉGICOS, GABINETES E PROJETOS	25
4. FINANCIAMENTO.....	31
CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE ESTÁGIO	33
1. FASE DE ACOLHIMENTO.....	33
2. FASE DE EXPLORAÇÃO	34
3. ATIVIDADES E PROJETOS.....	35
3.1. SELO ESCOLA INTERCULTURAL.....	36
3.2. BOLSA DE FORMADORES.....	38
3.3. MEDIAÇÃO INTERCULTURAL EM SERVIÇOS PÚBLICOS	39
3.4. CORRESPONDÊNCIA E OUTROS SERVIÇOS	40
3.5. FORMAÇÕES	41
4. PROJETO DE ESTÁGIO – DIPLOMA DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS	42
4.1. JUSTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO PROJETO	43
4.2. CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DO DCI	46
4.3. AVALIAÇÃO DA PLATAFORMA ONLINE DO DCI.....	56
5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO FORMATIVO.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	88

Índice de Anexos

- ♦ **Anexo 1** – Diário de Campo
- ♦ **Anexo 2** – Guião de Entrevista de Diagnóstico
- ♦ **Anexo 3** – Transcrição da Entrevista de Diagnóstico
- ♦ **Anexo 4** – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista de Diagnóstico
- ♦ **Anexo 5** – Grelha de Pontuação de Atividades do Pré-Teste
- ♦ **Anexo 6** – Guião do Questionário de Avaliação do DCI
- ♦ **Anexo 7** – Guião de Entrevista de *Focus Group*
- ♦ **Anexo 8** – Transcrição da Entrevista de *Focus Group*
- ♦ **Anexo 9** – Notas de Campo
- ♦ **Anexo 10** – Grelha de Análise de Conteúdo do *Focus Group*, Notas de Campo, Questionário e Pontuação do Pré-Teste
- ♦ **Anexo 11** – Quadro A. Atributos dos participantes
- ♦ **Anexo 12** – Folha de Explicação aos jovens sobre o DCI
- ♦ **Anexo 13** – Documento de Informação às empresas sobre o DCI
- ♦ **Anexo 14** – Convite Conferência Imigração em Números
- ♦ **Anexo 15** – Convite Iniciativa Selo Escola Intercultural
- ♦ **Anexo 16** – Convite Iniciativa RESMI
- ♦ **Anexo 17** – Design da Bolsa de Formadores (BF)
- ♦ **Anexo 18** – Design do Diploma de Competências Interculturais (DCI)
- ♦ **Anexo 19** – Imagem da página principal da plataforma do DCI

Índice de Gráficos

- ◆ **Gráfico 1** – Participantes por Idade
- ◆ **Gráfico 2** – Participantes por Nacionalidade
- ◆ **Gráfico 3** – Participantes por Ano de Escolaridade
- ◆ **Gráfico 4** – Distribuição por Local
- ◆ **Gráfico 5** – Distribuição por Projeto do Programa Escolhas
- ◆ **Gráfico 6** – Pontuações positivas e negativas no conjunto dos Módulos
- ◆ **Gráfico 7** – Média de Pontuação por Módulo
- ◆ **Gráfico 8** – Média de Pontuação por Atividade
- ◆ **Gráfico 9** – Pontuação positiva e negativa no conjunto dos Módulos
- ◆ **Gráfico 10** – Dificuldades sentidas no uso da plataforma por parte dos Jovens
- ◆ **Gráfico 11** – Iniciação e Conclusão dos Módulos I, II e III
- ◆ **Gráfico 12** – Atividades mais apreciadas por parte dos Jovens nos 3 Módulos
- ◆ **Gráfico 13** – Motivos para a escolha das atividades mais apreciadas no Módulo I
- ◆ **Gráfico 14** – Motivos para a escolha das atividades mais apreciadas no Módulo II
- ◆ **Gráfico 15** – Motivos para a escolha das atividades mais apreciadas no Módulo III
- ◆ **Gráfico 16** – Aprendizagens dos jovens com a utilização da plataforma
- ◆ **Gráfico 17** – Mudança dos Jovens relativamente à forma como veem as pessoas e as culturas e sua justificação
- ◆ **Gráfico 18** – Atribuição dos Jovens quanto ao grau de atratividade, acessibilidade, utilidade, educabilidade e interatividade da plataforma
- ◆ **Gráfico 19** – Características dadas pelos Jovens acerca da Plataforma
- ◆ **Gráfico 20** – Futura utilização de plataformas digitais por parte dos Jovens
- ◆ **Gráfico 21** – Justificação dos Jovens acerca da futura utilização de plataformas digitais

Índice de Figuras

- ◆ **Figura 1** – Princípios, eixos e dimensões da interculturalidade (Gimenez Romero)
- ◆ **Figura 2** – Quatro Alternativas Concetuais de Banks & Lynch, 1986
- ◆ **Figura 3** – Tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural de Gimenez Romero, 2008
- ◆ **Figura 4** – População residente com 15 e mais anos de idade (N.º) por Local de residência e Religião
- ◆ **Figura 5** – População estrangeira residente em Portugal entre 1980 e 2011 (RIFA, 2011)
- ◆ **Figura 6** – Nacionalidade da população estrangeira em Portugal (Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2014)
- ◆ **Figura 7** – Organograma do Alto Comissariado para as Migrações
- ◆ **Figura 8** – Atividade 2 – Preenchimento de Espaços
- ◆ **Figura 9** – Atividade 2 – Associação de Imagens
- ◆ **Figura 10** – Atividade 5 – Quizz

Siglas

- [1] **ACIDI** – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- [2] **ACIME** – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- [3] **ACM** – Alto Comissariado para as Migrações
- [4] **BF** – Bolsa de Formadores
- [5] **DCI** – Diploma de Competências Interculturais
- [6] **DGE** – Direção Geral de Educação
- [7] **FEINPT** – Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros
- [8] **GEFMI** – Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural
- [9] **IP** – Instituto Público
- [10] **II PII** – II Plano para a Integração dos Imigrantes
- [11] **MISP** – Mediação Intercultural em Serviços Públicos
- [12] **PE** – Programa Escolhas
- [13] **PEM** – Plano Estratégico para as Migrações
- [14] **POPH** – Programa Operacional do Potencial Humano
- [15] **REI** – Referencial de Educação Intercultural
- [16] **RIFA** – Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo
- [17] **SEI** – Selo Escola Intercultural
- [18] **TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação, com área de especialização em Educação Intercultural, teve como local de estágio para o seu desenvolvimento o Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI), integrado no Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), com sede nos Anjos, em Lisboa, entre os dias 8 de Setembro de 2014 e 29 de Maio de 2015.

Tendo em conta que estamos inseridos numa sociedade diversificada social e culturalmente, sendo por isso um constante desafio, e pensando nas competências de intervenção no campo socioeducativo que tenho vindo a adquirir e a desenvolver, considerei juntamente com as professoras Dra. Isabel Freire e Dra. Ana Paula Caetano, que o ACM, I.P., mais especificamente o GEFMI, seria um gabinete com um enorme potencial para a realização e participação em projetos interculturais, contribuindo para o meu percurso profissional, pessoal e académico.

Após analisar os vários projetos pertencentes ao GEFMI, nos quais poderia prestar apoio, verifiquei juntamente com a minha coordenadora, Dra. Cristina Milagre, que seria uma mais-valia, tanto para o meu estágio quanto para o gabinete, poder desenvolver o *design*, a conceção e avaliação do projeto denominado *Diploma de Competências Interculturais* (DCI), em parceria com o Programa Escolhas (PE).

Para além do DCI, realizei outras tarefas nos projetos do mesmo gabinete, como o Selo Escola Intercultural (SEI), Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP) e a Bolsa de Formadores (BF).

As temáticas escolhidas para enquadrar o presente relatório foram pensadas consoante a grande meta e objetivo geral do projeto de estágio, nomeadamente: Sensibilizar os jovens para a interculturalidade e para a diversidade (meta) e transmitir conhecimentos / conceitos básicos acerca das temáticas da interculturalidade, do racismo, do preconceito e da discriminação (objetivo geral).

Assim, a diversidade cultural, a interculturalidade e a multiculturalidade tornam-se temas centrais, contando com uma visão mais ampla e generalizada, com enfoque nas sociedades em transformação, dando também destaque à religião e às tradições espirituais e sobre a sociedade portuguesa e as migrações. Outro tema central é o papel das TIC e da Educação intercultural como novos desafios à educação, abordando assim

a educação não-formal e o papel das TIC, a educação intercultural e as TIC, e os jovens como agentes transformadores.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo eles: o enquadramento teórico, com duas grandes temáticas como as sociedades em transformação e os novos desafios à educação; o contexto de intervenção (fazendo referência ao ACM, I.P. e aos seus planos, gabinetes, projetos e financiamento); as atividades de estágio (englobando a fase de acolhimento, de exploração, as atividades, projetos e formações em que participei e o projeto de estágio que desenvolvi, contando com a sua justificação, diagnóstico, conceção, planeamento e avaliação, e a minha reflexão sobre o percurso formativo).

Após os três capítulos, serão apresentadas as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos (em CD-ROOM), que agregam o diário de campo, os guiões de entrevistas com as respetivas transcrições e grelhas de análise, os questionários, os documentos oficiais do ACM, I.P. e as notas de campo realizadas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

No presente enquadramento teórico constam dois grandes temas, as sociedades em transformação e os novos desafios à educação. Nas sociedades em transformação estarão expostos temas como a diversidade cultural, a interculturalidade e a multiculturalidade, a religião e as tradições espirituais, e a sociedade portuguesa no que concerne à vaga de emigrantes em Portugal no início do século XXI. No tema dedicado aos novos desafios à educação, serão abordados os temas referentes à educação não-formal e o papel das TIC, a educação intercultural, a sua relação com as TIC e os jovens como agentes transformadores.

1. Sociedades em Transformação

1.1. Diversidade cultural, Interculturalidade e Multiculturalidade

É necessário clarificar o significado dos conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade, para que se compreenda melhor em que ponto se encontram e até que ponto as sociedades se devem transformar, com o objetivo de torná-las mais justas e democráticas.

A **multiculturalidade** assume a existência de diversidade cultural, em que não tem que haver um reconhecimento mútuo, ou seja, é algo factual que, segundo Cortesão e Pacheco (1991) a entendem como a “constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e a procura de compreensão das suas especificidades” (p.44). Ou ainda, como referem Pedro, Pires & González (2007), “o facto de diferentes culturas coexistirem não pressupõe que convivam, já que em muitos casos, permanecem invisíveis por assimilação na cultura maioritária” (p.5).

À multiculturalidade, estão-lhe subjacentes os conceitos de diversidade e de cultura. Segundo a UNESCO, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), a **diversidade** “manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (p.4). A **cultura** corresponde a todos os hábitos, costumes, crenças, capacidades, inerentes a uma sociedade e abrange diversos elementos diferenciadores como: a linguagem, o modo de vestir, os valores, a gastronomia, a arte, a religião, os costumes, entre outros. Segundo Laraia (2001), o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado.

A cultura “mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações (...) é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos (...) e resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores” (Kroeber, 1876:60, citado por Laraia, 2001, p.39),

A **interculturalidade** pressupõe interação, exigindo cuidado e responsabilidade para com o *outro*, em que, segundo Joaquim (2014):

Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual (p.14).

O conceito de interculturalidade está intimamente ligado a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas e os grupos sociais se reconhecem nas suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. Assim, entende-se que a interculturalidade deduz a existência de comunicação e de interação entre as pessoas e culturas, criando laços, relações, empatia e não uma simples coexistência de culturas num determinado tempo e espaço, como o caso da multiculturalidade (Damázio, 2008).

Para Gimenez Romero (2010), quando se reflete sobre o futuro da interculturalidade, “não se pode avançar (...) com base na discriminação e na segregação” (p.17) e é com base nesta citação que irei apresentar o seu esquema (*figura 1*) acerca dos princípios, eixos e dimensões da interculturalidade.

Princípios, eixos e dimensões da interculturalidade		
Princípios		
Igualdade	Diferença	Interação Positiva
Eixos		
Social jurídico da igualdade de direitos e deveres	Ético, jurídico, político	Cognições e atitudes, comportamentos, concepções e valores e práticas
Dimensões		
Dimensões da cidadania comum	Dimensões do respeito e direito a diferença etnocultural	Dimensões da interação positiva e a construção da unidade na diversidade etnocultural

Figura 1 - Princípios, eixos e dimensões da interculturalidade (Gimenez Romero, 2000, citado por Gimenez Romero 2010, p.56)

Os princípios da interculturalidade devem assentar, como se percebe pela *figura 1*, na igualdade, na diferença e na interação positiva entre ambas. Quanto aos eixos e dimensões:

- ◆ Para atingir o princípio da igualdade baseia-se em medidas sociais e jurídicas, como a igualdade de direitos e de deveres, tendo em conta as dimensões de cidadania comum;
- ◆ No princípio jurídico e político tem como dimensões o respeito e o direito à diferença etnocultural;
- ◆ No princípio das cognições e atitudes, comportamentos, concepções, valores e práticas, baseia-se numa dimensão de interação positiva e construção da unidade na diversidade etnocultural.

Acerca dos modelos de gestão de sociedades culturalmente diversas, podemos constatar, através da *figura 2* (Banks e Lynch, 1986, citado por Milagre, 1996, p.77) que existem quatro modelos de atitudes de aculturação: Assimilação, Separação, Marginalização e Integração.

	É importante preservar características e identidade cultural	Não é importante preservar características e identidade cultural
É importante manter relações com os outros grupos	Integração	Assimilação
Não é importante manter relações com os outros grupos	Separação	Marginalização

Figura 2 – Quatro Alternativas Concetuais de Banks & Lynch, 1986 (citado por Milagre, 1996, p.77)

Na assimilação não existe manutenção da cultura de origem, havendo uma adoção de elementos de identidade cultural correspondentes a uma cultura maioritária; Na separação, que se identifica exatamente pelo oposto, existe a manutenção da sua cultura de origem, não adotando elementos de outras culturas; Na marginalização, que pressupõe a não manutenção e a não adoção de elementos de outras culturas, os cidadãos colocam-se / são colocados à margem; Na integração pressupõe-se a

manutenção da cultura de origem, porém, poderão ser adotados elementos de uma cultura majoritária, predominando a interação entre ambas.

Gimenez Romero (2010, p.30), apresentou (*figura 3*) a tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural, com o objetivo de dar a conhecer os dois tipos de práticas que devem ser transmitidas e refletidas na educação intercultural:

Exclusão (Racismo, Xenofobia, Antissemitismo...)	Discriminação do <i>outro</i> (tratamento desigual)	Legal	Leis discriminatórias
		Social	Práticas Discriminatórias
	Segregação do <i>outro</i>	Espacial	Guetos residenciais e delimitação dos espaços públicos
		Institucional	Guetização escolar e guetização sanitária
	Eliminação do <i>outro</i>	Cultural	Etnocídio Fundamentalismo Cultural
		Física	Genocídio, limpeza étnica
Inclusão	Homogeneização	Assimilação	Anglicização, Arabização, Ladinização
		Fusão cultural	Melting pot
	Aceitação da Diversidade Cultural como positiva	Pluralismo Cultural	Multiculturalismo
			Interculturalismo

Figura 3 - Tipologia de modelos sociopolíticos face à diversidade sociocultural de Gimenez Romero, 2008

(citado por Gimenez Romero, 2010, p.30)

Desta forma, a Educação Intercultural, refletindo acerca da *figura 3*, pressupõe a inclusão, sendo um meio que promove a coesão e justiça social, através do conhecimento, reconhecimento e aceitação do *outro*, promovendo e vendo a diversidade como positiva, devendo existir respeito, comunicação e convivência entre várias culturas, sendo o oposto do modelo sociopolítico de exclusão, em que se discrimina, segrega ou elimina o *outro*, através de leis ou práticas discriminatórias, entre outras.

Um conceito bastante presente é o **estereótipo**, que corresponde a imagens não fundamentadas sobre um ou vários elementos, ou sobre um grupo, uma representação estável ou rígida que não está adequada com a realidade (Lima, 2013). Para Costa (2001) acontece devido à necessidade de ver o *outro* “reduzido a um conjunto mínimo de características (...) necessárias para o enquadrarmos (...) de forma estereotipada” (p.29) que evita o processo de lidar com a alteridade.

Por conseguinte, a **discriminação** é um conceito que se liga ao estereótipo, tendo que ver com a ação, ou seja, com um comportamento diferenciado, normalmente negativo, para com um indivíduo ou grupo de indivíduos, com base em características raciais, orientação sexual, religião, entre outras.

1.2. Religiões e Tradições espirituais

As definições de religião dependem e são influenciadas pelo contexto cultural. Como explica Coutinho (2012), nas sociedades ocidentais, marcadas por uma cultura que evidencia um Deus único, a religião é considerada como um “(...) sistema mediador entre o homem e entidades superiores” (p.176). Nas sociedades orientais, budistas e hinduístas, está presente o panteísmo (*grosso modo*, significa a inexistência de um Deus e sim a universalidade dos seres) em que “a religião não é ligação a algo superior e transcendente, mas à própria natureza, a todos os seres vivos (Coutinho, 2012, p.176).

O mesmo autor define ainda a religião, de forma geral, como um conjunto de crenças, valores e ideais que relacionam a humanidade com a espiritualidade e com valores morais, referindo que as definições sobre este conceito podem dividir-se em duas: “substantivas, descritoras do que ela é, da sua essência, das suas crenças e práticas, da experiência do Outro ou do sagrado; funcionais, referentes ao que ela faz, ao seu papel, à sua função social” (p.175).

Segundo Tylor (1920, citado por Coutinho, 2012) a religião é uma “crença em seres espirituais” (p.177), sendo as crenças, as práticas e os símbolos, os três aspetos mais distintivos das religiões: as **crenças** englobam aspetos relacionados com o homem e com a sua relação com o sagrado; as **práticas** englobam os ritos, os rituais, as orações entre outros, sendo “heranças culturais religiosas que determinam formas especiais de viver as crenças, nomeadamente o culto e a devoção pessoal” (p.179), traduzindo-se em “gestos, palavras, procedimentos, imbuídos de simbolismo” (p.179); os **símbolos** reúnem “objetos, gestos, expressões, palavras, aspetos evocativos de certas crenças (p.180).

Em suma, como refere Coutinho (2012):

Em termos substantivos, a religião é um sistema composto por descrições do sagrado, respostas ao sentido do mundo e da vida (crenças), meios, sinais, experiências de ligação a esse sagrado (práticas), orientações normativas do comportamento (valores) e atores coletivos com regras e recursos próprios

(coletividades). Em termos funcionais, a religião permite regular e justificar a conduta individual (normativa), providenciar coesão social (coesiva), consolar e aliviar (tranquilizante), fortificar a vontade (estimulante), dar sentido à vida (significante), possibilitar a experiência do sagrado (experencial), crescer e amadurecer (maturativa), proporcionar identidade (identitária) e ministrar salvação (redentora) (p.187).

É necessário que se faça uma comparação entre a **religião** e a **espiritualidade**. Como refere Heelas *et al.* (2005, citado por Coutinho, 2012,): “a primeira associa-se a vivências sob autoridades externas e superiores, a segunda a experiências sob a própria autoridade individual” (p.181). A religião “consiste na dimensão institucional da relação com o sagrado, baseando-se em verdades, ritos e normas que sujeitam o indivíduo. Já a espiritualidade parte da liberdade de escolha do sujeito, da sua experiência, dos seus sentimentos (...)” (Giordan, 2009, citado por Coutinho, 2012, p.181).

A religião está associada à socialização e à cultura que “emerge como um dado próprio no qual, indivíduo e coletividade se relacionam de maneira interativa e criativa” (Rech, 2009, p.28), constituindo um sistema social, com pessoas e grupos, sendo influenciado e influenciando através da cultura. Como refere Rech (2009) “é impossível entender religião sem remeter à cultura. A pessoa religiosa olhará o mundo com as lentes da própria cultura e da própria religião” (p.28).

Torna-se essencial falar no direito à **liberdade religiosa** ou liberdade de consciência, que exige que todas as pessoas tenham liberdade jurídica para ter ou não ter religião, poder ou não exercê-la, permanecer na mesma ou abandoná-la e suprimi-la, se assim preferir (Rech, 2009). Desta forma, é necessário alertar para a **tolerância**, palavra que surgiu no séc. XVI, na época das guerras religiosas entre católicos e protestantes, que “em nome da razão, mobilizaram a opinião pública contra os horrores da intolerância e proclamaram o direito sagrado de discordar, de guiar-se por sua consciência e por sua razão, e não pela religião oficial do Estado e da maioria” (p.34). A partir do século XX, passou a ser acordo internacional, através da Carta dos Direitos Humanos em 1948 (p.34) que segundo o artigo 18, como nos dá conta Rech (2009), refere que “toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência, religião e de professar sua crença” (p.31).

De forma geral, a tolerância “é a capacidade que uma pessoa tem de aceitar as diferenças dos outros. Essas diferenças poderão ser de género, raça, ideologia, religião, facção política, entre outras (Rech, 2009, p.34). A diferença de religião, não quer dizer

que cada um tenha de abdicar daquilo em que acredita, mas sim, tolerar a existência de várias religiões que não a sua.

De modo a promover a tolerância, o **diálogo inter-religioso** comporta um papel de destaque, prova disso, é o facto de em alguns países a coexistência ser “milénar e relativamente pacífica; noutros (...) motivo de cíclicas irrupções de violência” (Peter Stilwell, citado por Cunha & Silva, 2004, p.11).

Em Portugal, existem algumas propostas que têm por objetivo sensibilizar para o diálogo inter-religioso, motivando para a construção de uma sociedade respeitadora da diversidade cultural e religiosa. Alguns exemplos são a construção de guiões de visitas a lugares de culto, direccionados à sensibilização de professores e jovens alunos; eventos promotores de convívio entre várias tradições religiosas, contando com momentos musicais, tertúlias, *workshops*, espaços de oração, entre diversos intervenientes de várias comunidades religiosas; palestras; ações de formação; entre outros.

A sensibilização para o diálogo inter-religioso contribui para a construção da paz, enfatizando a importância das religiões na nossa sociedade. O ACM, I.P. é outro dos exemplos dessa sensibilização, tendo como competências: “promover iniciativas com vista à sensibilização da opinião pública para a importância da diversidade cultural e da interculturalidade, valorizando e promovendo o diálogo inter-religioso” (artigo 4º do Decreto-Lei nº146/2015 de 3 de Agosto) e “apresentar propostas e promover ações de formação para a valorização da diversidade e para o diálogo inter-religioso ao pessoal e parceiros do ACM, I.P.” (artigo 4º do Decreto-Lei nº146/2015 de 3 de Agosto).

Barreto (2013) apresenta **dados concretos** de 31 países europeus acerca da sua religião (incluindo nos totais de cada um o número de pessoas sem religião), através de uma listagem (Eurobarómetro 2010), aos quais darei destaque aos 10 que constituem os valores mais elevados e os menos elevados: Turquia – 97% muçulmanos; Malta – 96% católicos; Grécia – 94% ortodoxos; Chipre – 93% ortodoxos; Polónia – 90% católicos; Itália – 87% católicos; Roménia – 86% ortodoxos; Bulgária – 84% ortodoxos; Portugal – 84% católicos; Irlanda – 83% católico; França – 41% católicos; Suécia – 40% protestantes; Suíça – 40% católicos; Noruega – 39% protestantes; Alemanha – 34% católicos; República Checa – 30% católicos; Reino Unido – 25% protestantes; Letónia – 24% católicos; Holanda – 22% católicos; Estónia – 14% ortodoxos (p.32).

De uma forma geral, na União Europeia, existe uma percentagem de “46% de católicos, 22% de pessoas sem religião, 11% de protestantes, 8% de cristãos ortodoxos, 1 % de muçulmanos, 8 % com outras religiões e 4 % sem resposta (Barreto, 2013,

p.33.). Em Portugal, “a pertença declarada à religião católica oscilou muito pouco (...) sem denotar qualquer crescimento ou declínio relevantes” (Barreto, 2013, p.35).

Local de residência (à data dos Censos 2011)	População residente com 15 e mais anos de idade (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Religião; Decenal									
	Período de referência dos dados									
	2011									
	Religião									
	Total	Católica	Ortodoxa	Protestante	Outra cristã	Judaica	Muçulmana	Outra não cristã	Sem religião	Não resposta
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Portugal	8 989 849	7 281 887	56 550	75 571	163 338	3 061	20 640	28 596	615 332	744 874
Continente	8 563 501	6 893 708	55 665	73 731	158 768	2 886	20 337	27 844	604 851	725 711
Região Autónoma dos Açores	202 575	184 696	225	823	1 959	129	136	332	4 893	9 382
Região Autónoma da Madeira	223 773	203 483	660	1 017	2 611	46	167	420	5 588	9 781

População residente com 15 e mais anos de idade (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011) e Religião; Decenal - INE, Recenseamento da População e Habitação

Figura 4 – População residente com 15 e mais anos de idade (N.º) por Local de residência e Religião

No entanto, como se pode observar através da *figura 4¹*, à parte de um grande número de “não respostas”, apesar da religião cristã (católica, ortodoxa, protestante ou outras) ou sem religião continuar em número superior, as religiões judaica, muçulmana ou outras abrangem 104.594 de população residente²).

1.3. A sociedade portuguesa – de um país de emigrantes à vaga de imigrantes do início do século XXI

Com a entrada no século XXI, “recebemos um legado e um desafio das sociedades modernas do último século: a globalização” (Bitti, 2009, p.26), um fenómeno que se manifestou em vários aspetos: económico, social, político, religioso, cultural, entre outros. Contudo, criaram-se “desigualdades entre países pobres e ricos (...) conflitos étnicos, migrações massivas” (Andrade, 2006, citado por Bitti, 2009).

Os crescentes fluxos migratórios foram motivados pela “busca de locais mais seguros e/ou prósperos” (Bitti, 2009, p.26) de modo a conseguirem melhores condições de vida, pela globalização da informação na procura do *paraíso* ou pelo facto de existirem catástrofes naturais e guerras que forçaram o abandono do próprio país.

Em Portugal, apesar de ter sido sempre um país em contacto com outros povos, não existia uma verdadeira consciência das mudanças e da preparação necessária para que todos conseguissem conviver de forma justa e inclusiva. “De um país de emigração, Portugal tornou-se (...) um país de imigração” (Falcão, 2002, citado por Bitti, 2006, p.28). A nossa sociedade não estava sensibilizada para a questão da imigração, porém,

¹ Dados recolhidos através do Instituto Nacional de Estatística – Censos 2011

² A população residente engloba o imigrante permanente: pessoa (nacional ou estrangeira) com intenção de permanecer no país por um período igual ou superior a um ano.

“a visibilidade de situações de pobreza e de exclusão social, muito frequentes entre os grupos étnicos minoritários, contribuíram também para o início do combate a estas condições” (Possidónio, 2006, citado por Bitti, 2009, p37).

Vivemos tempos de grandes e velozes transformações sociais. A crescente inter-dependência e consciencialização do global, (...) afirmação de uma sociedade do conhecimento e de risco, o desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo sobre a própria realidade, (...) desenvolvimentos tecnológicos, da agilidade dos mercados, (...) transformações demográficas e ambientais, são alguns dos aspetos que vão configurando estas mutações (Pinto, 2007, p.37).

Estas transformações devem ser vistas não só na perspetiva de quem acolhe os imigrantes, mas também, na perspetiva de quem é acolhido, o que no nosso país tem vindo a ser desenvolvido, contando com várias iniciativas que o promovem.

De modo a ilustrar os números referentes à população imigrante em Portugal, a *figura 5* (RIFA - Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2011, citado por Pacheco (2014) permite verificar que existiu na década de 80 um aumento da imigração em Portugal, tendo-se tornado consistente nos anos que se seguiram. No ano de 2009, Portugal registou os valores mais altos entre 1980 e 2011, concluindo o ano de 2011 com um total de 436.822 cidadãos.

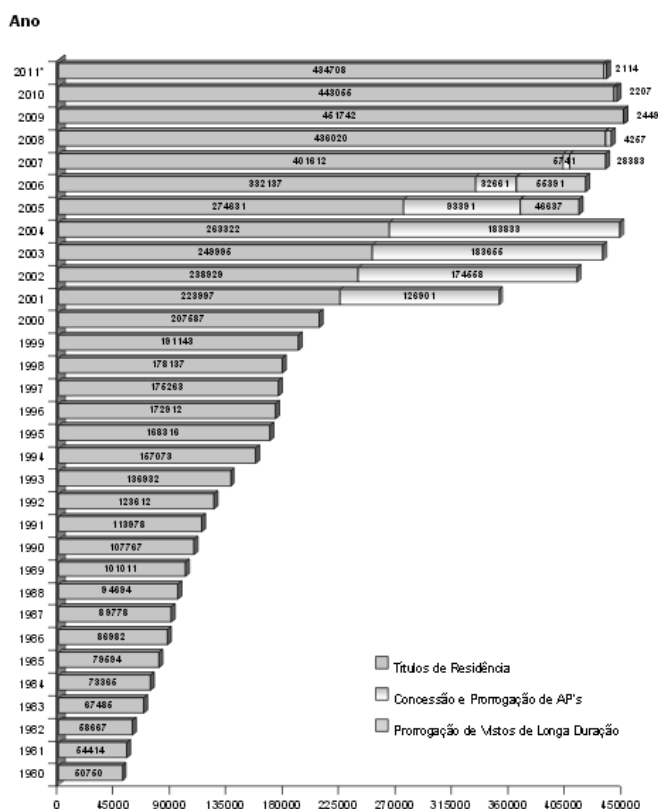


Figura 5 – População estrangeira residente em Portugal entre 1980 e 2011 (RIFA, 2011)

A *Figura 6*³, conduz-nos a uma percentagem da população estrangeira em Portugal, em 2014, cuja nacionalidade tem maior proveniência no Brasil, Cabo Verde, Ucrânia e Roménia.

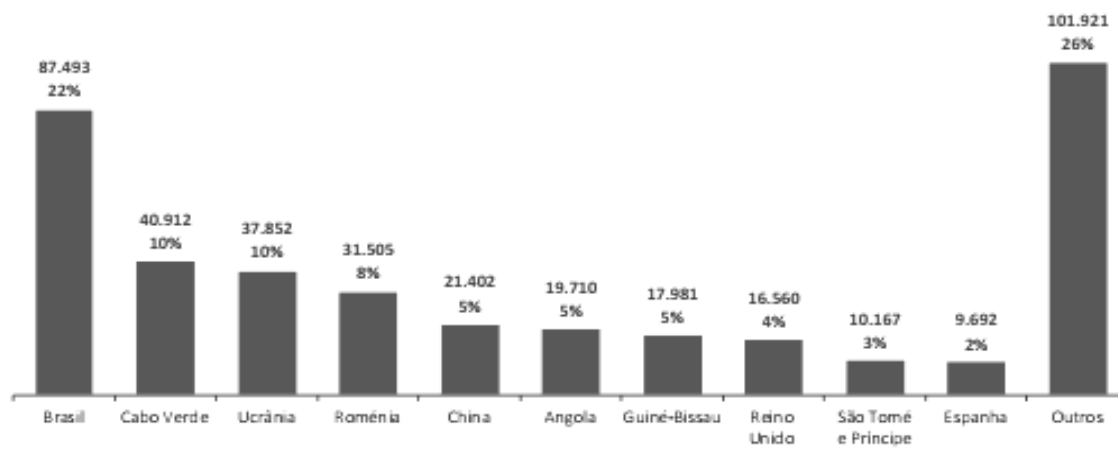


Figura 6 – Nacionalidade da população estrangeira em Portugal (RIFA, 2014)

Tendo em conta a língua, um dos modos de comunicação entre seres humanos, esta pode ser um entrave à integração dos imigrantes, levando mesmo à exclusão, tanto da sua parte como da parte de cidadãos nacionais do país de acolhimento, entre outras questões, como os preconceitos, nas suas mais variadas formas de expressão. Deste modo, a educação tem um papel precioso na inclusão da população migrante, pois, pode evitar que os mesmos entrem em situações de risco e de conflito.

A interculturalidade assume assim uma posição de destaque, como consequência da importância de alertar e de consciencializá-los para a diversidade cultural. Vários são os acontecimentos e os desafios que os cidadãos enfrentam e, por isso, a opção de alertá-los, começando pelos cidadãos mais jovens, torna-se uma *porta de entrada* para a comunicação, consciencialização, reflexão e informação, de modo a torná-los capazes de viverem e de conviverem com a diversidade que os rodeia.

Vivemos numa época de grande circulação de migrantes e o crescimento acentuado levou a que as medidas de integração e serviços específicos fossem criados. Demonstração dessa circunstância são o I e II Planos para a Integração de Imigrantes, um instrumento que conta com um quadro jurídico para o acolhimento e integração dos imigrantes, descendentes e grupos minoritários; Outros exemplos são a criação do ACM, I.P., anteriormente designado por ACIDI, I.P., que conta com os CNAI e os

³ Com base no Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2014

Centros Locais de Apoio ao Imigrante (CLAI), prestando apoio em serviços e necessidades específicas dos imigrantes.

O ACM, I.P. tem como funções destinadas à integração dos imigrantes, a celebração de protocolos, com entidades públicas e privadas, que apoiam a identificação e atração de imigrantes de elevado potencial; a existência de um departamento de apoio à integração e valorização da diversidade que defenda e promova os direitos e interesses dos imigrantes, bem como dos seus descendentes e grupos étnicos; dinamização da criação de parcerias em projetos nacionais e estrangeiros na área da integração de imigrantes; assegurar uma rede de serviços de acolhimento, atendimento e informação aos imigrantes, de âmbito local⁴.

O instituto público possui ainda uma linha de apoio ao migrante, em que cada interveniente pode usufruir da defesa dos seus direitos e da promoção de condições de bem-estar e conta com dezenas de associações de imigrantes que representam diferentes países de origem: Brasil, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Guiné Conakri, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Ucrânia, Moldávia, Roménia, Rússia, China, entre outros.⁵

Mais recentemente, o ACM, I.P. criou o portal do Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia da Migração, que entrou em funcionamento no dia 28 de setembro de 2015⁶, que reúne os contributos das instituições e cidadãos portugueses que manifestem vontade e condições para apoiar no acolhimento e integração dos 4574 refugiados que chegarão durante os próximos dois anos a Portugal.

2. Novos Desafios à Educação

2.1. Educação Não-Formal e o papel das TIC

No final da década de sessenta, eclodiu o conceito de educação não-formal. Como refere Pinto (2007):

Nesse período, soavam os alarmes das instituições internacionais para o que se viria a chamar a crise mundial da educação. Um pouco por toda a parte, ouviam-se vozes de protesto contra a instituição-escola e entoavam-se quase em uníssono os défices e os falhanços do sistema formal de ensino (p.31).

⁴ Dados recolhidos através de artigos do Decreto-Lei nº146/2015 de 3 de Agosto

⁵ Dados recolhidos através do website: www.acm.gov.pt

⁶ www.refugiados.acm.gov.pt

O aparecimento de questões relacionadas com os processos educativos não-formais, segundo Canário (2006) “ (...) corresponde a um fenómeno que nasce do interior de um campo emergente de práticas educativas orientadas para públicos adultos” (p.196), tendo surgido como perspetiva de superação dos problemas não resolvidos do sistema formal de ensino, sobretudo num contexto de desenvolvimento, tentando suprir carências educativas.

Segundo Morand-Aymon (2007, citado por Pinto, 2007): “pode falar-se de educação não-formal sempre que a organização de uma atividade social (...) tem em conta uma intenção educativa facilitadora de aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis” (p.56).

Porém, como refere Paulo Freire (1997), educar não tem apenas a ver com a transmissão de conhecimentos, pois, implica também, ter o sujeito como produção do saber, referindo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.12).

A **educação não-formal** diferencia-se do ensino formal. Segundo Pinto (2007), “os processos de aprendizagem em contexto de educação não-formal não estão sujeitos às mesmas condicionantes que o sistema de ensino dito tradicional” (p.44), ou seja, na educação não-formal, as relações de poder, não executam pressões ao nível da “obtenção de graus, nem mecanismos de julgamento próprios de um sistema de avaliação seletivo” (Bourdieu, s/d, citado por Pinto, 2007, p.44). Canário (2006) refere que a “maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola” (p.196), dando relevância, mais uma vez, à educação não-formal.

Num contexto de educação não-formal, os conteúdos de aprendizagem a serem adquiridos pelos aprendentes têm que ver com as suas experiências pessoais e não estão associadas a uma instituição educativa nem levam objetivamente a uma certificação. Landry (1989, citado por Pinto, 2007) refere que aprender através da experiência reveste-se de uma importância (...) que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida» (p.33).

Em suma, a “educação escolar e não escolar, educação formal e não-formal não são mutuamente exclusivas nem estão separadas por fronteiras estanques” (Canário, 2006, p.242). Todas elas assumem relevância nas aprendizagens e experiências dos cidadãos no seu dia-a-dia, assim, “a educação não-formal tem hoje o necessário papel de complementar a educação formal escolar” (Sarramona, 1998, citado por Pinto, 2007, p.32). Contudo, de modo a que as aprendizagens sejam bem-sucedidas, é necessário que

exista motivação individual para aprender e disponibilização de oportunidades de aprendizagem. Torna-se essencial:

Aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de ações educativas e de formação (...) Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário (Comissão Europeia, 2000, citado por Pinto, 2007, p.34).

Relativamente ao **papel das TIC** na educação não-formal, é necessário perceber quais as potencialidades e os desafios que as ferramentas podem transmitir a este contexto. As ferramentas *Web 2.0*, de forma geral, são de fácil acesso, possuem um custo reduzido e inúmeras hipóteses de escolha. Quanto a desvantagens, o enorme fluxo de informação, a qualidade que pode ser dúbia e a falta de formação, podem causar alguns problemas.

“A utilização das tecnologias em circunstâncias adequadas promove a aprendizagem, pelo que deve ser valorizada (Redecker, 2008 e Corbett e Willms, 2002, citado por Loureiro *at al*, 2010, p.32), sendo que a “esta não pode ser reduzida ao seu carácter instrumental, sendo essencial para acompanhar um conjunto de mudanças nos modos de aprender e encarar a aprendizagem” (Pereira & Silva, 2009, p.5410).

Aceder às “Tecnologias/Internet em diversos contextos (...) permite um espaço mais alargado de acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências” (Pereira & Silva, 2009, p.5418), tornando os espaços não-formais, num espaço de oportunidades para todos os intervenientes.

Em Portugal, um exemplo de unificação entre o contexto não-formal e as TIC é o Programa Escolhas em que a “Educação Não-Formal é não apenas um contexto ou uma opção educativa privilegiada pelos projetos locais, como é também, ela própria, deliberadamente, uma área estratégica de intervenção proposta institucionalmente” (Pinto & Teles, 2009, citado por Calado, 2014 p.73) que procura “centrar ações com vista à capacitação das crianças e jovens envolvidos.” (Pinto & Teles, 2009, citado por Calado, 2014, p.73).

Estas atividades estão ligadas às novas tecnologias, pois, consideram ser atividades estratégicas que “integram e exigem um conjunto muito variável de competências em contextos positivos, baseando-se em potencialidades desta geração” como o caso das tecnologias” (Calado, 2014, p.71).

A medida IV do PE⁷ passa pela inclusão digital, existindo 106 projetos do Programa Escolhas que contam com Centros de Inclusão Digital, sendo eles responsáveis pela emissão de 10.531 certificados em TIC, diplomas de competências básicas em TIC, entre outros.

2.2. Educação Intercultural

A necessidade de praticar e de colocar em movimento projetos que alertem e que transmitam conhecimentos aos jovens acerca da diversidade e da importância de uma sociedade intercultural, pressupõe que nos foquemos numa **Educação Intercultural** que, segundo Fernand Ouellet (1991, citado por Cochito, 2008), tem como objetivo, desenvolver uma “melhor compreensão das culturas nas sociedades (...) maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural (p.11).

Assim, é através da educação intercultural que simultaneamente salvaguardamos a integridade das minorias étnicas e promovemos o diálogo, a cooperação e a comunicação, não tendo que existir a marginalização.

Segundo Santos Rego *et al.* (2006):

El aprendizaje intercultural, desde los procedimientos que nos ponen cara a cara con la otra persona, desarrolla vínculos de corresponsabilidad y respeto para hacernos cargo del otro, de sus dificultades, aspiraciones, valores, principios, miedos, alegrías, esperanzas, en definitiva, de todo su mundo de significados y experiencias (p.49)

Como refere Morin (2002): “A ética não pode ensinar-se com lições de moral. Deve formar-se nas mentes a partir da consciência que o ser humano tem de ser ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade e parte de uma espécie” (p.17).

A educação intercultural, de um modo geral, pretende a formação da coesão social, através da compreensão das culturas nas sociedades, da capacidade de comunicação e de inter-relação entre pessoas de culturas diferentes, traduzindo-se numa mudança de atitudes, sem que tenha que existir uma perda de identidade (Bitti, 2009). Sendo um método de ensino/aprendizagem, com valores e crenças próprias, focada na inclusão e na participação dos cidadãos, o seu objetivo é “fomentar o pluralismo cultural

⁷ Dados recolhidos através do website: www.acm.gov.pt

dentro de sociedades culturalmente diversas, que são mais frequentemente a regra num mundo global e interdependente” (Pedro, Pires & González, 2007, p.234).

Segundo os mesmos autores (Pedro, Pires & González, 2007), a educação intercultural apoia-se num conjunto de princípios básicos dos quais se destacam: abertura à diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; coesão social; participação crítica na vida e deliberação democrática; respeito pela vida no planeta.

Estes princípios pressupõem o **desenvolvimento de competências de cidadania** essenciais para o desenvolvimento pessoal e societal, nomeadamente, as quatro competências-chave enunciadas por Jacques Delors (1996):

- ♦ Aprender a saber, desenvolvendo competências associadas a tomadas de decisão, identificação e resolução de problemas, entre outros;
- ♦ Aprender a ser, tendo por base o desenvolvimento de competências pessoais associadas à superação, à autoconfiança, às capacidades intrínsecas, entre outras;
- ♦ Aprender a viver em conjunto, desenvolvendo capacidades de comunicação, relação, preocupação, negociação, empatia, entre outras;
- ♦ Aprender a fazer, seguindo a lógica de competências técnicas, de modo a que o indivíduo consiga executar tarefas específicas.

Em suma, uma educação intercultural que assente nos pilares enunciados anteriormente, será “uma educação inclusiva e promotora de uma sociedade pluralista e democrática” (Pedro, Pires & González, 2007, p237). Tem um papel fundamental no desenvolvimento de valores e de boas práticas que, segundo Lima (2013), é a melhor forma de estarmos “preparados para este desafio que sabemos que só com uma educação transversal adequada, capaz e reflexiva, poderemos ultrapassar, ou pelo menos minimizar” (p.33).

No geral, a **competência** passa por adquirir uma “noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso” (Cochito, 2008, p.4), enquanto as **competências interculturais**, segundo Malheiros (2011), “implicam ser capaz de compreender as outras culturas, designadamente os seus princípios e valores” (p.31).

Segundo Barrett *et al.* (2013), a competência é tida como “the capacity to respond successfully to types of situations which present tasks, difficulties or challenges for the individual, either singly or together with others” (p.7). Neste sentido, a

competência intercultural pode ser definida como um conjunto de ações, aptidões e capacidades como respeitar, comunicar, interagir, estabelecer relações, entre outras.

Existem componentes relativas à competência intercultural (Barrett *et al.*, 2013):

- ◆ Atitudes – valorizar as culturas, ser tolerante, não ter atitudes preconceituosas (p.9);
- ◆ Conhecimentos e Compreensão – conhecer a diversidade, ter consciência dos preconceitos e estereótipos existentes, ter conhecimento de crenças, valores, práticas (p.9);
- ◆ *Skills* - capacidade de interpretar outras práticas culturais, crenças e valores, capacidade de avaliar criticamente, fazer julgamentos sobre culturais crenças, valores, práticas, discursos; capacidade de adaptar o comportamento (p.10:11);
- ◆ Ações - procurar uma relação com pessoas de culturas e perspectivas diferentes, sensibilizar para a interculturalidade, mediar situações de conflito (p.11).

Tendo por base o olhar que os jovens devem ter acerca de culturas diferentes da sua (respeito), respeitando a diversidade cultural, religiosa ou outra; a capacidade de interação com o *outro* (cooperação e comunicação), existindo capacidade de introspeção, de trabalhar e de se relacionar com pessoas de diferentes estatutos sociais, religiões ou etnias, mas também, ser capaz de comunicar, discutir e defender ideias próprias, respeitando as diferenças dos outros; a capacidade de se colocarem no lugar do *outro*, refletindo acerca dos preconceitos e estereótipos que lhes são atribuídos e tendo um papel preponderante na sua transformação (alteridade), tornam-se fundamentais para ilustrar a capacidade de nos relacionarmos social e culturalmente com cidadãos de diferentes culturas.

Acerca da educação intercultural e dos seus objetivos, Díaz-Aguado (2000), refere que os objetivos mais reconhecidos passam por “melhorar a convivência, lutar contra a exclusão, prevenir a violência e adaptar a educação à diversidade dos alunos e alunas” (p.9) de modo a conseguir “respeitar o direito à própria identidade (...) progredir em relação aos direitos humanos, em cujo contexto afigura-se imprescindível interpretar tanto a necessidade da própria educação intercultural, como os seus próprios limites.” (Díaz-Aguado, 2000, p.9).

Banks (1994, citado por Bitti, 2009) refere a existência de várias **abordagens** à educação intercultural:

- ◆ Abordagem contributiva “em que os conteúdos étnicos e culturais a serem incluídos limitam-se essencialmente à celebração de datas comemorativas” (pág.50);
- ◆ Abordagem inclusiva em que “os conteúdos culturais são incluídos sem se mudar a estrutura básica, os propósitos e as características do currículo” (p.50), como por exemplo, incluir livros e outros materiais sem alterar o currículo;
- ◆ Abordagem transformativa que “altera a estrutura básica (...) e leva os alunos a olhar os conceitos, questões, temas e problemas de perspectivas diferentes” (p.51), ajudando-os a “perceber acontecimentos e pessoas sob diferentes perspectivas étnicas e culturais” (pág.51);
- ◆ Abordagem condutiva, em que proporciona “a organização de projetos e o desenvolvimento de atividades que lhes permitam (aos alunos) agir pessoal, social e civicamente em questões relacionadas com os conceitos, assuntos e problemas que estudaram” (pág.51).

Gimenez Romero (2003, citado por Romero, 2010), refere que:

A educação intercultural implica saber distinguir, relacionar e utilizar (...) factores pessoais, factores situacionais, e factores culturais que estão presentes nos relacionamentos e percursos educativos” (p.63).

2.3. As TIC e a Educação Intercultural

Iniciando o tema com a **visão intercultural** da educação, esta constitui, segundo Martires, Sousa & Bossa (2014) “uma alternativa às práticas mais tradicionais, no sentido de promover o direito a ser diferente, visando o respeito pelas minorias” (p. 46).

A visão intercultural está associada à **inclusão**, sendo um “movimento permanente na busca de igualdade de condições e oportunidades para evitar diversas situações de privação” (Azevedo & Barros, 2004, citado por Passerino & Montardo, 2007, p. 4), tendo por objetivo a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos em qualquer contexto e fase da vida.

Num mundo em constante transformação, a sensibilização dos cidadãos acerca das questões interculturais, deve passar pela transmissão por plataformas lúdicas e motivadoras para o público alvo.

Assim, podemos associar as **TIC** à educação intercultural, que segundo Warschaver (2006, citado por Passerino & Montardo, 2007) “projetos de inclusão que se valham das TIC devem estar abertos à inovação e à flexibilidade para que sejam proveitosamente aplicados a realidades locais” (p.7).

Desta forma, é inquestionável poder dizer-se que “as TIC podem enriquecer os processos pedagógicos, promovendo a interatividade” (Soares, 2000, citado por Martires, Sousa & Bossa, 2014, p.48).

A sociedade atual é uma sociedade de informação e as TIC “trouxeram uma nova forma de interação entre as pessoas, alargando de forma ilimitada o contexto social de um determinado indivíduo e permitindo a sua participação ativa na sociedade (Martires, Sousa, Bossa, 2014, p.48)

As tecnologias assumem um papel importante no processo de inclusão e aprendizagem, e disponibilizam ferramentas como o Microsoft Office, a Internet, Jogos, Ferramentas de Comunicação e Colaboração, que dependendo da forma como são introduzidas, podem ter um enorme potencial educativo.

Segundo Jonassen, Peck e Wilson (1999), as tecnologias podem ter papéis distintos no processo de aprendizagem como por exemplo, serem ferramentas de suporte à construção do conhecimento; veículos informativos para explorar o conhecimento e suportar a aprendizagem por construção; contexto para “aprender fazendo”; meio social para suportar a aprendizagem através do diálogo; parceiro intelectual para suportar a aprendizagem através da reflexão.

Ao nível dos projetos que relacionam estes dois temas, o ACM, I.P. é um instituto que promove em Portugal um exemplo de unificação entre a educação intercultural e as TIC. Um exemplo disso é o segundo eixo (políticas de promoção da inclusão dos novos nacionais). A medida refere-se à inclusão digital, de modo a dinamizar espaços com acesso a atividades e desenvolvimento de competências (Resolução de Conselho de Ministro nº 12-B/2015 do Diário da República).

2.4. Os Jovens como agentes transformadores

A aceitação do *outro* é uma característica fundamental para o processo intercultural e para a tomada de consciência acerca da alteridade. Para tal, a **identidade cultural** deve ser respeitada, mesmo que as características sejam dissemelhantes. Os cidadãos devem aceitar a diferença, tornando-a como algo positivo, sem a tentativa de querer o *outro* moldado à nossa semelhança (Boleo, 2011).

O desenvolvimento da capacidade de **empatia** torna-se também bastante relevante. O ser humano, colocando-se no lugar do *outro* e tentando *ver o mundo* por outra perspectiva, pode surgir como uma experiência útil na compreensão de culturas diferentes e dos sentimentos reproduzidos pelos mesmos.

A **alteridade** “permite ao sujeito transcender a própria identidade sem cair numa realidade imaterial ou sobrenatural” (Guedes, 2007, p.13), possibilitando uma relação de acolhimento e responsabilidade com o *outro*. Esta mesma alteridade é indispensável a uma sociedade respeitadora dos seus cidadãos, uma vez que “na relação de alteridade, o Outro não aniquila o Eu” (Guedes, 2007, p.146). Assim, os sujeitos que, de livre vontade, promovem uma sociedade baseada na alteridade, promovem também “condições sociais e políticas geradoras de justiça e promoção humana” (Guedes, 2007, p.129), contribuindo para uma relação entre “seres diferentes que interagem e se acolhem, sem a exigência de unificação” (Guedes, 2007, p.146).

Dada a importância assumida pelo desenvolvimento da alteridade, torna-se necessário existir uma educação que se foque nestes pormenores. Educação essa, que terá de se “desenvolver na tensão de dois movimentos: o de afirmação do ser próprio, da identidade e o de acolhimento do *outro*, numa relação de alteridade” (Guedes, 2007, 151), ressaltando-se o facto desta relação entre o *eu* e o *outro* não significar a unificação dos dois sujeitos.

A formação deverá desenvolver-se num ambiente que seja propício ao diálogo, que tenha na comunicação entre os participantes o principal foco, dando aso à partilha de ideias, à compreensão da posição do *outro* e à confiança mútua. No decorrer deste diálogo de partilha de pensamentos, sentimentos e modos de agir, serão sempre passíveis de existir opiniões contrárias, porém, nunca baseadas em leis ou fundamentos *a priori*. Ainda de acordo com Guedes (2007), a “*alteridade* na educação terá que estar atento às diversidades e singularidades, relativas às raízes socioculturais do(a) educando(a) como também às capacidades afetivas, cognitivas, relacionais, motoras, visuais e auditivas” (p.156), sendo sempre necessária a valorização individual de cada educando e o seu contributo para o grupo.

De modo a potenciar e a conseguir difundir a ideia de alteridade, o **papel dos jovens** nas sociedades torna-se essencial. Existe como emergência os jovens serem ouvidos. Como referem Caetano *et al.* (*no prelo*^a):

the emergence of multiple voices (internal and external) are translated in the act of listening to oneself and the Other, in the construction of relationships and

affection, in the transformation of the modes of production of knowledge, in the empowerment of individuals and groups, and in the development of more equitable, inclusive and democratic communities (p.3)

Os jovens possuem poder de liderança, negociação, autonomia, reflexão e criatividade (Bland e Atweh, 2003, citado por Caetano *et al.*, *no prelo*^a, p.3) e é assentando nas bases de uma educação de autonomia e liberdade que se enriquece a consciência, como refere Paulo Feire (2000, citado por Caetano *et al.*, *no prelo*^a, p.5).

Equitable exchange and dialogue among civilizations, cultures and peoples, based on mutual understanding and respect and the equal dignity of all cultures is the essential prerequisite for constructing social cohesion, reconciliation among peoples and peace among nations (Unesco, 2013, citado por Caetano *et al.*, *no prelo*^b, p.2)

De modo a conseguir que os objetivos se concretizem, é necessário que aconteça uma adequação curricular, essencial a esta nova realidade cultural, dotando os jovens de ferramentas necessárias para se colocarem no *lugar do outro*. Existem currículos repletos de “obstacles that lead to discrimination, failure, social exclusion and even the denial of the cultural identity of the students” (Caetano *et al.*, *no prelo*^a, p.4).

Em suma, “minorities and majorities need to meet in a quest for the truth they each withhold and the truth they create together” (Caetano *et al.*, *no prelo*^a, p.17).

Capítulo II – Contexto de Intervenção

O Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.) foi a instituição escolhida para o desenvolvimento do meu estágio. Sendo um instituto público (I.P.) com várias atribuições, conta com um vasto conjunto de gabinetes e, consequentemente, de projetos, que se focam nas mais variadas temáticas relacionadas com as migrações. De seguida, serão apresentadas a estrutura orgânica do ACM, I.P., os seus gabinetes, projetos autofinanciados, planos estratégicos e financiadores.

1. Alto Comissariado para as Migrações

O ano de 2014 foi um ano de transformações no então Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). Novos processos se desenvolveram, como é o caso da criação da nova lei orgânica (Decreto-Lei nº31/2014 de 27 de Fevereiro), da atualizada designação para Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), da nomeação de um novo Alto-comissário e da criação de um novo Plano Estratégico (Relatório de Atividades do ACM, I.P. de 2014).

Todas as mudanças que se fizeram sentir, tiveram como elementos impulsionadores alguns desafios propostos, como assumir que a imigração é um fenómeno positivo para contrariar o “défice demográfico (...), bem como integração e capacitação, dos descendentes de imigrantes e dos novos portugueses” (Relatório de Atividades do ACM, I.P. de 2014, p.7), como forma de impulsionar a imigração. Não deixando de parte a história e missão do ACIDI, I.P., estes novos desafios não fizeram com que se perdesse qualquer competência, apenas acresceu “em domínios até aí negligenciados” (Relatório de Atividades do ACM, I.P. de 2014, p.7).

O ACM, I.P. é “um instituto público integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio” (artigo 1º do Decreto-Lei nº31/2014 de 27 de Fevereiro), e “um organismo central com jurisdição em todo o território nacional” (artigo 2º do Decreto-Lei nº31/2014 de 27 de Fevereiro), sediado na Rua dos Anjos, nº 66, em Lisboa.

Tem como missão “colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e setoriais em matéria de migrações, relevantes para a atração dos migrantes (...) para a integração dos imigrantes e grupos étnicos” (artigo 3º do Decreto-

Lei nº31/2014 de 27 de Fevereiro) sendo os seus pilares a atração, integração e gestão/valorização, dispondo de receitas próprias, mas também de receitas provenientes de dotações obtidas através do Orçamento do Estado.

No ACM, I.P., a presidir o cargo de Alto-Comissário, desde 1 de Julho de 2014, encontra-se o Dr. Pedro Calado, também diretor executivo do Programa Escolhas (PE), contando com uma estrutura horizontal e flexível com base em vários gabinetes de modo a poder dar respostas mais adequadas às suas atribuições. Possui como órgão de consulta o Conselho para as Migrações, que presta “apoio e participação na definição das linhas gerais de atuação do ACM, I.P. e nas tomadas de decisão (...)” (artigo 8º do Decreto-Lei nº31/2014 de 27 de Fevereiro).

2. Organograma

A fim de melhor compreender a estrutura interna do ACM, I.P., criei um organograma, com base em conversas informais com os vários coordenadores, via *correio eletrónico* e presencialmente, através da análise de documentação fornecida pelas mesmas equipas, e através da análise do novo *website*: <http://www.acm.gov.pt/>.

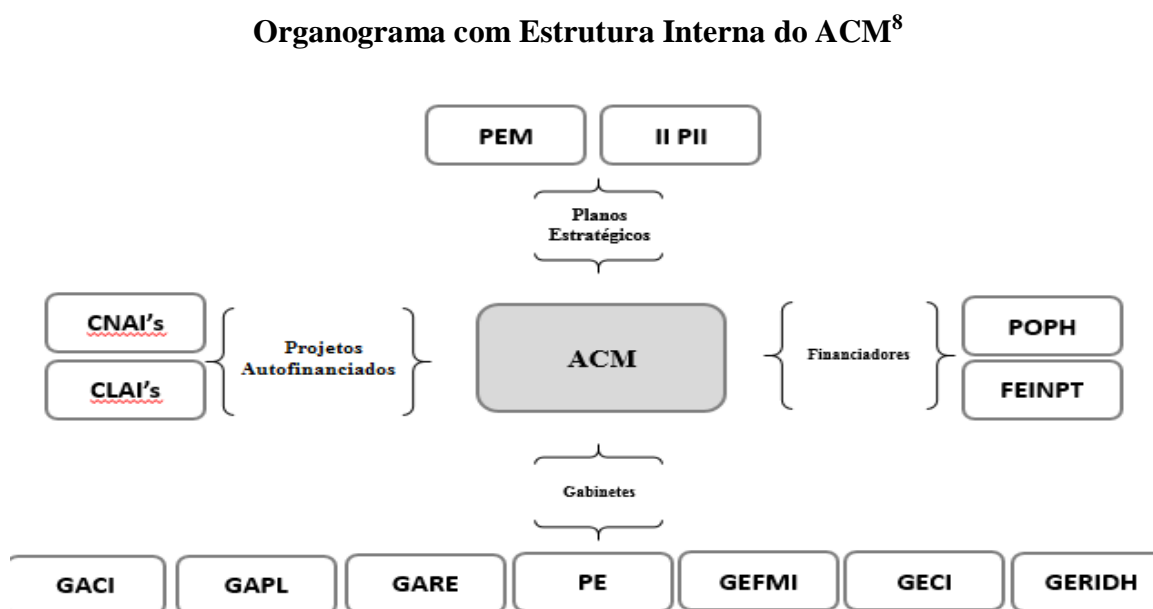


Figura 7 – Organograma do Alto Comissariado para as Migrações

⁸ Verificar Siglas – p. IV para leitura do organograma

3. Planos Estratégicos, Gabinetes e Projetos

Após a apresentação do organograma do ACM, I.P. (*figura 7*), farei uma breve descrição dos projetos autofinanciados (Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante e Centros Locais de Apoio ao Imigrante) e dos Planos Estratégicos (II PII e PEM) associados a este instituto público. De seguida, apresentarei uma breve contextualização dos gabinetes (com os respetivos projetos associados):

- ◆ Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI)
- ◆ Gabinete de Apoio às Políticas Locais (GAPL)
- ◆ Gabinete de Apoio ao Regresso Emigrante (GARE)
- ◆ Gabinete de Eventos, Comunicação e Informação (GECI)
- ◆ Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI)
- ◆ Gabinete Estudos e Relações Internacionais e Direitos Humanos (GERIDH)
- ◆ Gabinete de Recursos Humanos (GRH)
- ◆ Programa Escolhas (PE)

Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante

Os Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante (CNAI) são estruturas dependentes do ACM, I.P., criadas no ano de 2004, “para dar resposta a algumas das dificuldades sentidas pelos imigrantes no seu processo de integração em Portugal” (*website* Alto Comissariado para as Migrações, 2015).

Os CNAI possuem serviços específicos e gabinetes de apoio especializado à integração dos imigrantes, onde o atendimento é feito por mediadores interculturais, existindo três locais de funcionamento: Lisboa, Porto e, mais recentemente, Faro.

Entre os inúmeros gabinetes que lhes pertencem, resolvi destacar aqueles cujas variações foram positivas (Relatório de Atividades do ACM, I.P. de 2014): Educação; Segurança Social; Autoridade para as condições de Trabalho; Conservatória de Registos Centrais; Saúde; Acolhimento e Triagem; Apoio à Habitação; Jurídico de Apoio ao Imigrante; Apoio ao Imigrante Consumidor; Apoio à Qualificação; Apoio ao Recenseamento; Apoio Social; Reagrupamento Familiar; Apoio ao Emprego.

Em suma, no CNAI, os imigrantes “podem encontrar, num mesmo espaço, diferentes instituições públicas e gabinetes de apoio, criados com o objetivo de

resolverem (...) as diversas questões relacionadas com a sua integração em Portugal”. (*website* Alto Comissariado para as Migrações, 2015).

Centros Locais de Apoio ao Imigrante

Os Centros Locais de Apoio ao Imigrante I (CLAI) têm a missão de, para além de informar, apoiar “em todo o processo do acolhimento e integração dos imigrantes, articulando com as diversas estruturas locais, e promovendo a interculturalidade a nível local.” (*website* Alto Comissariado para as Migrações, 2015), tendo como áreas de intervenção a regularização, nacionalidade, reagrupamento familiar, habitação, retorno voluntário, trabalho, saúde, educação, entre outras, possuindo sempre um atendimento personalizado, com a colaboração de técnicos habilitados para o efeito.

II Plano para a Integração de Imigrantes

O primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes (I PII) foi executado entre os anos de 2007 a 2009, levando Portugal a “afirmar-se a nível internacional, bem como constituir-se como uma referência de boas práticas no contexto das políticas públicas de integração dos imigrantes” (Relatório de Execução Final II PII, 2010-2013).

O segundo Plano para a Integração dos Imigrantes (II PII) (resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 do Diário da República), executado pelo ACM, I.P., “representou um processo de consolidação de uma estratégia de abordagem global das políticas de integração dos imigrantes, iniciado como I PII em 2007 (...) mantendo consenso em torno do contributo positivo dos imigrantes para a sociedade portuguesa” (Relatório de Execução Final II PII, 2010-2013).

De modo geral, o II PII, nos mais variados projetos que desenvolveu, identificou 17 áreas de intervenção, descritas no Relatório de Execução Final II PII (2010-2013), sendo elas: acolhimento; cultura e língua; emprego, formação profissional e dinâmicas empresariais; educação; solidariedade e segurança social; saúde; habitação; justiça; racismo e discriminação; acesso à cidadania e participação cívica; associativismo imigrante; idosos imigrantes; relações com os países de origem; promoção da diversidade e da interculturalidade; questões de género e tráfico de seres humanos.

Tendo em conta que este é um plano exigente e que envolve inúmeras entidades públicas, existe um acompanhamento e monitorização, feita por dois representantes de cada um dos Ministérios: Presidência do Conselho de Ministros; Ministério da

Agricultura, do Mar, do Ambiente e do Ordenamento do Território; Ministério dos Negócios Estrangeiros; Ministério da Economia e Emprego; Ministério da Educação e Ciência; Ministério da Defesa Nacional; Ministério da Justiça; Ministério da Saúde; Ministério da Administração Interna; Ministério da Solidariedade, Emprego e da Segurança Social e Secretaria de Estado da Cultura.

Plano Estratégico para as Migrações

O Plano Estratégico para as Migrações (PEM), que compreende o período de 2015 a 2020, “visa adequar politicamente o país a uma realidade migratória mais complexa e desafiante, adequando-se à (...) prioridade da «Abordagem global para a migração e mobilidade» definida pela Comissão Europeia.” (Resolução de Conselho de Ministro nº 12-B/2015 do Diário da República).

Tem como principais desafios: défice demográfico; integração e capacitação; integração e capacitação de novos nacionais; mobilidade internacional gestão de talento e valorização da atratividade do país; melhor articulação entre imigração e emigração; e apoio ao regresso e à reintegração dos emigrantes portugueses. O plano terá financiamento europeu, mas também, financiamento nacional, prevendo-se que haja um salto em relação às políticas migratórias, conseguindo práticas ajustadas às reais necessidades, contribuindo assim para “a coesão social, o enriquecimento humano e material do país e o envolvimento e ligação à diáspora portuguesa.” (Resolução de Conselho de Ministro nº 12-B/2015 do Diário da República).

Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

O Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas foi criado devido à necessidade reconhecida no artigo 3º do Decreto-Lei nº 31/2014 de 27 de fevereiro na “integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas”, com a missão de reforçar o diálogo intercultural, promover a cidadania e dar voz à cultura e identidade ciganas, tendo por objetivo a criação de atividades que promovam socialmente os ciganos na educação, habitação, emprego / formação e saúde. Deste modo, o GACI tem como linhas estratégicas: mobilizar e capacitar as comunidades ciganas; promover a inclusão social; articular os recursos existentes e desenvolver sinergias e potencialidades e promover a difusão e partilha da informação.

Gabinete de Apoio às Políticas Locais

O Gabinete de Apoio às Políticas Locais (GAPL) teve como motivo de criação a necessidade de colaboração com entidades e participantes que pudessem, em conjunto, construir políticas locais estruturadas e participadas ao nível da integração de imigrantes. Assim, as suas principais funções assentam no desenvolvimento, com parceiros, de políticas de integração de emigrantes nas áreas de serviços de acolhimento e integração no mercado de trabalho e empreendedorismo, na educação e língua, no urbanismo e habitação, na capacitação e formação, na cultura, na solidariedade e resposta social, na saúde, na cidadania e participação cívica, nos média e opinião pública, nas relações internacionais, no racismo e na discriminação e religião.

Gabinete de Apoio ao Regresso Emigrante

O Gabinete de Apoio ao Regresso Emigrante (GARE), que conta com dois elementos, foi constituído no sentido de monitorizar as 14 medidas, que resultam em 21 ações aprovadas, no âmbito do eixo V - políticas de reforço da ligação, acompanhamento e apoio ao regresso dos cidadãos nacionais emigrantes do Plano Estratégico para as Migrações (PEM) de 2015-2020. Este plano foi aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros, n.º 12-B/2015, de 20 de Março e, estas medidas, englobam a criação e gestão de informação destinada aos portugueses não residentes, que integra em si um conjunto de respostas e recursos, desde a informação institucional de apoio ao regresso de cidadãos nacionais emigrados, até à capacitação no âmbito do empreendedorismo.

Gabinete de Eventos, Comunicação e Informação

O Gabinete de Eventos, Comunicação e Informação (GECI) é um gabinete transversal que possui essencialmente competências de informação, comunicação e sensibilização, contando com um portal informativo acerca do ACM, I.P, tendo, no passado, dirigido projetos informativos (atualmente inativos, mas com perspectiva de melhoria e continuidade) como um programa de televisão, na RTP2, e um programa de rádio, denominado “Gente como Nós”. Ambos tinham como objetivos sensibilizar e dar a conhecer a realidade dos emigrantes, bem como, dar voz aos emigrantes e tornar as informações relacionadas com a migração, o mais acessíveis possível.

Realizam ainda atividades relacionadas com a produção de materiais de informação (brochuras, folhetos, entre outros) sobre os direitos dos imigrantes, as leis referentes aos mesmos e sobre os gabinetes que prestam apoio a estas comunidades.

Gabinete Estudos e Relações Internacionais e Direitos Humanos

O Gabinete Estudos e Relações Internacionais e Direitos Humanos (GERIDH) é um gabinete composto por cinco elementos, que trata de assuntos relativos às relações internacionais, dá pareceres a instâncias internacionais (ONU, Comissão Europeia, OCDE, e outras) responde a queixas relacionadas com discriminação racial através da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICRD), e que tem a seu cargo a Investigação e o Observatório de Imigração.

Programa Escolhas

O Programa Escolhas (PE) é um programa governamental de âmbito nacional, que surgiu no dia 9 de Janeiro (pela Resolução do Conselho de Ministros, nº4/2001) e que se encontra na sua 5ª geração até ao final do ano de 2015 (aprovada em Conselho de Ministros no dia 26 de Julho de 2011), que se destina a “promover a inclusão social de crianças e jovens (...) visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social” (*website* Alto Comissariado para as Migrações).

A sua 1ª geração teve início no ano de 2001 com o principal objetivo de prevenir a criminalidade e inserir os jovens de bairros problemáticos em zonas como Lisboa, Porto e Setúbal, e terminou em 2003; a 2ª geração, iniciada em 2004 e findada em 2006, redefiniu a sua direção, insurgindo-se nas zonas Norte, Centro, Sul e Ilhas, dando especial atenção à promoção da inclusão social, mas também, à prevenção da criminalidade; a 3ª geração, que se iniciou em 2007 e findou no ano de 2009, continuou com os objetivos anteriores, conseguindo expandir-se em 71 concelhos do território nacional; a 4ª geração, iniciada em 2010 e terminada em 2012, visou reforçar a qualidade das ações até aí desenvolvidas, integrando algumas outras. Desse modo, para além da atenção dada à inclusão escolar e à educação não formal; à formação profissional e empregabilidade; à participação cívica e comunitária; e à inclusão digital; juntou-se uma “quinta medida prioritária, que visou estimular o Empreendedorismo e Capacitação dos jovens” (*website* Alto Comissariado para as Migrações). Surgiram mais de 130 projetos para conseguir alcançar estes objetivos. Por fim, a 5ª geração do PE,

iniciada em 2013 e finalizada em 2015, segundo a Resolução de Conselho de Ministros, nº 68/2012, possui a perspetiva de que com menos recursos é possível continuar a alcançar os objetivos a quem se propõem, referindo ainda que “o Programa Escolhas tem-se destacado pela sua capacidade de ser eficaz nos seus objetivos e eficiente na utilização dos recursos que lhe são atribuídos para sua gestão”.

As intervenções do PE são realizadas através de projetos, em conjunto com parceiros, contando com técnicos e coordenadores preparados para obter os resultados pretendidos. O financiamento dos projetos das várias gerações é feito desde o início pelo Instituto da Segurança Social, pela Direção Geral de Educação (DGE) e pelo Fundo Social Europeu, através do POPH (Programa Operacional Potencial Humano).

Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural

O Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI) é um gabinete especializado no plano da “gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões” (artigo 3º do Decreto-Lei nº 31/2014 de 27 de fevereiro), que se centra nas questões de educação, formação, mediação intercultural e diálogo intercultural, em parceria com atores relevantes de cada um destes domínios (designadamente, ME, câmaras municipais, associações e comunidades religiosas).

O GEFMI é um gabinete que resulta da fusão, em 2014, da equipa do Entreculturas (responsável pela educação, formação e diálogo inter-religioso) com a equipa do projeto Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP). Possuindo uma equipa de cinco elementos, uma coordenadora e quatro técnicas, desenvolve vários projetos, sendo eles o projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP), a Bolsa de Formadores (BF), o Selo Escola Intercultural (SEI), o *Diploma de Competências Interculturais* (DCI), a promoção do Diálogo Inter-religioso (DI) e a Rede do Ensino Superior de Mediação Intercultural (RESMI – rede criada em 2014, na qual participam diversas universidades e institutos politécnicos portugueses, públicos e privados, entre as quais a universidade de Lisboa, Instituto de Educação).

De modo mais específico, irei resumir, de seguida, alguns dos projetos aos quais dei o meu contributo neste estágio. O MISP, cofinanciado pelo FEINTP, é um projeto com um enfoque comunitário, em parceria com Câmaras Municipais e Associações de Imigrantes e outras associações da sociedade civil, que tem como objetivo geral contribuir para a coesão social, a melhoria da qualidade de vida e a convivência cidadã intercultural, em municípios com diversidade cultural significativa, através de uma

intervenção mediadora e da participação dos protagonistas locais. Mais especificamente, facilitando a comunicação, aumentando a participação da comunidade, adequando as instituições e serviços às necessidades existentes e promovendo a prevenção e a regulação da conflitualidade. O MISP está implementado nos municípios de Loures, Cascais, Setúbal, Amadora, Sintra e Castelo Branco e pratica uma intervenção assente na interculturalidade e na mediação, criando e fortalecendo espaços de diálogo.

A BF foi criada de modo a poder contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, aberta e inclusiva, em 2006, com uma equipa móvel de 30 formadores que dinamizam as ações de informação e de sensibilização, e seminários no domínio da integração de imigrantes, a pedido de entidades públicas e privadas. Possuem uma equipa que se encontra dispersa geograficamente, conseguindo uma intervenção à medida das necessidades dos cidadãos. Os seus objetivos passam por realizar ações de formação / sensibilização e seminários, de modo a promover uma melhor compreensão da diversidade cultural; sensibilizar para o acolhimento e integração de imigrantes em Portugal; formar para a interculturalidade. Este é um projeto que se tem encontrado pouco ativo devido a questões burocráticas, mas cujo novo arranque já está em marcha.

O SEI é uma iniciativa que se encontra na sua 3ª edição, prevista no II PII, e que oferece às escolas um certificado com a data da atribuição e um selo digital com a distinção conferida, para utilizar em elementos de comunicação, tendo como entidades organizadoras a DGE e o ACM, I.P., com a colaboração da fundação Aga Khan (FAK). Constitui uma oportunidade de reconhecimento e divulgação das medidas assumidas pelas escolas para garantir a integração das crianças/jovens em contextos multiculturais. Após as avaliações das candidaturas e da atribuição do Selo, o conjunto de escolas recebe o Selo Escola Intercultural, entregue numa cerimónia devidamente preparada.

Por fim, o DCI é um projeto conjunto do GEFMI e do Programa Escolhas (PE), sendo ainda o foco do presente projeto de estágio. Mais especificamente, o objetivo é conceber, divulgar e avaliar o *Diploma de Competências Interculturais*, concebendo uma plataforma *online*, dedicada aos jovens, com acesso a um diploma de competências interculturais, criado de raiz e voltado para a temática da educação intercultural, da discriminação e da religião.

4. Financiamento

O ACM, I.P., dispõe, para o seu funcionamento, de receitas “provenientes de dotações que lhe sejam atribuídas no Orçamento do Estado” e de receitas próprias

(Diário da República, 1ª Série, nº 41 de 27 de Fevereiro de 2014), no âmbito das suas atribuições, assume ainda um importante papel na gestão de fundos de financiamento das suas linhas de atuação, entre os quais se destaca: o Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINTP).

O Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT) foi criado por decisão do Conselho, para o período de 2007 a 2013, abrangendo ainda os anos de 2014 e 2015, tendo por objetivo:

Apoiar os esforços realizados pelos Estados-Membros para permitir aos nacionais de países terceiros oriundos de contextos económicos, sociais, culturais, religiosos, linguísticos e étnicos diferentes satisfazer as condições de residência e facilitar a integração destas pessoas nas sociedades europeias (Jornal Oficial da União Europeia, L168-18, de 2007).

Segundo o mesmo artigo, o Fundo contribui para a realização dos seguintes objetivos específicos:

- ◆ Facilitação do desenvolvimento e da aplicação de procedimentos de admissão que apoiem o processo de integração dos nacionais de países terceiros;
- ◆ Desenvolvimento e aplicação do processo de integração dos nacionais de países terceiros recém-chegados nos Estados-Membros;
- ◆ Reforço da capacidade dos Estados-Membros para definir, aplicar, acompanhar e avaliar as políticas e medidas de integração dos nacionais de países terceiros;
- ◆ Intercâmbio de informações e de boas práticas e cooperação, no interior de cada Estado-Membro e entre Estados-Membros diferentes, no que se refere à definição, aplicação, acompanhamento e avaliação das políticas e medidas de integração dos nacionais de países terceiros.

Relativamente às suas ações (cinco) estas são divididas por vários temas. A ação I tem que ver com financiamento de projetos ligados ao acolhimento, integração e valorização da interculturalidade; a ação II está ligada às equipas municipais de mediação intercultural; a ação III contribui para estudos sobre imigração e integração de nacionais de países terceiros; a ação IV é relativa ao financiamento de planos municipais para a integração dos imigrantes do programa anual de 2013; por fim, a ação V é relativa à capacitação dos serviços de apoio, acolhimento e integração dos imigrantes do programa anual de 2013.

Capítulo III – Atividades de Estágio

O presente capítulo encontra-se dividido em cinco subtemas respeitantes à fase de acolhimento, fase de exploração, atividades de estágio, projeto de estágio (*Diploma de Competências Interculturais*) e reflexão sobre o percurso formativo, realizados durante os 9 meses de estágio no ACM, I.P.

A fase de acolhimento teve um enorme impacto para a criação de um ambiente estável e no qual me sentisse integrada e incluída, bem como a fase de exploração, que me permitiu perceber em que moldes atuavam as equipas, quais os seus mecanismos e quais as suas funções e dinâmicas. As atividades de estágio e projetos nos quais participei no gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI) e as formações a que assisti, reforçaram uma ligação humana e profissional, em que pude dar o meu contributo e estar em contacto com os conhecimentos que as várias equipas e projetos tinham para me oferecer, criando também o meu próprio projeto de estágio. O projeto de estágio (*Diploma de Competências Interculturais*) conta com a fase de diagnóstico e justificação do projeto, conceção e planeamento, e avaliação. Por fim, a reflexão sobre o percurso formativo dará conta da integração de perspetivas teóricas e reflexão sobre todo o processo de estágio.

Em suma, serão relatadas as minhas experiências, dificuldades e sucessos construídos ao longo do estágio curricular.

1. Fase de acolhimento

A fase de acolhimento deu-se com a entrada num espaço totalmente desconhecido para mim. Sabia de antemão que se tratava de um instituto público com um elevado nível de responsabilidade social, bastante reconhecido na área da educação intercultural e, por isso, sabia que seria um enorme desafio, mas também, que haveria espaço para adquirir novos conhecimentos e colocar em prática o que tinha aprendido durante a licenciatura e o mestrado. Devo referir ainda que a fase de acolhimento me proporcionou um sentimento de inclusão e de integração, devido à forma humana como todos os elementos das várias equipas me trataram, prestando-me apoio, dando-me conselhos e enriquecendo a minha estadia no ACM, I.P.

Inicialmente, o acolhimento proporcionou-se através de uma troca de *e-mails*, no dia 15 de Julho, entre o Alto-comissário para as Migrações, Dr. Pedro Calado, e as professoras, Dra. Isabel Freire e Dra. Ana Paula Caetano, sobre a possibilidade de integração de estagiárias no ACM, I.P. Aquando deste primeiro contacto, foi sugerido pelo Alto-comissário para as Migrações, Dr. Pedro Calado, que me integrasse na equipa do Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural (GEFMI), por melhor se adequar ao mestrado. Este primeiro contacto possibilitou a minha entrada pré-profissional no *mundo* da educação intercultural.

Por intermédio do Alto-comissário para as Migrações, Dr. Pedro Calado, contatei com a Dra. Cristina Milagre – coordenadora do GEFMI – e marcámos a primeira reunião para o dia 24 de Julho, às 14h30, na qual expus as minhas necessidades e onde as necessidades do gabinete foram também ouvidas. Relativamente às minhas necessidades, revelei que necessitava de um estágio que se integrasse da temática da interculturalidade, que me garantisse uma aprendizagem mais profunda sobre a área, de modo a conseguir dar o meu contributo nos mais variados projetos. Quanto ao GEFMI, necessitava de um apoio mais específico e contínuo em três dos seus múltiplos projetos: Selo Escola Intercultural (SEI), Bolsa de Formadores (BF) e *Diploma de Competências Interculturais* (DCI), tendo-se, este último, tornado no meu projeto de estágio.

Após termos acordado que o estágio fosse desenvolvido no GEFMI, compreendemos que seria benéfico para ambas as partes iniciá-lo no dia 8 de Setembro, às 10h00, onde definiríamos todo o enquadramento de horários e plano de atividades. Inicialmente comecei por desenvolver 24 horas semanais de estágio, tendo passado para 16 horas semanais, por motivos profissionais. O fim do estágio ficou combinado para o dia 29 de Maio de 2015, perfazendo 9 meses de estágio curricular.

2. Fase de Exploração

A fase de exploração marcou o início de um novo olhar diante do local de trabalho onde permaneci 9 meses. Foi importante compreender as metodologias, as “regras silenciosas”, os valores e princípios pelos quais se regem, as normas, bem como um conjunto de temas que passam pelas diversas áreas de intervenção e projetos, que me dessem uma visão mais ampla sobre o que poderia esperar com a minha estadia neste instituto.

Desse modo, comecei por analisar o *site* do ACM, IP. (<http://www.acm.gov.pt/>), um instrumento que se mostrou crucial para uma melhor compreensão da organização,

dos gabinetes e dos projetos. Foi o primeiro passo para a minha entrada no GEFMI, deixando-me mais à vontade e tendo-me feito perceber, de forma geral, o contexto envolvente, apesar de não possuir toda a informação necessária.

De seguida, para um melhor entendimento das instalações físicas e de como se dispunham os gabinetes e os profissionais, a visita aos vários espaços do ACM, IP. fez parte da exploração. Nessa visita conheci os profissionais que iriam trabalhar comigo, as suas funções e os propósitos da existência dos vários gabinetes, de modo informal. Para além de ter ficado com uma noção mais real das várias temáticas abrangidas, pude estar em contacto com aqueles a quem iria futuramente pedir auxílio, prestar apoio e trabalhar em parceria.

Em termos de recursos, os diversos materiais (livros, revistas, panfletos, recursos pdf), permanentes no ACM, I.P., entregues pela minha coordenadora, Dra. Cristina Milagre, foram uma mais-valia para a fase de exploração, tendo-me proporcionado uma visão mais ampla acerca do gabinete em que estive integrada, mais especificamente, por que princípios / autores se regem. Alguns desses documentos tinham temas como: relação entre a escola, os alunos e as famílias; mediação sociocultural; interculturalidade e mediação; comunidades; bilinguismo; diversidade; entre outros.

Ainda como exploração do terreno, mas principalmente como exploração do pensamento e das estratégias utilizadas, a leitura do livro “Apologia do Intercultural” de António Perotti (2003), em que assentam as bases do GEFMI, foi considerada uma prioridade. A leitura desta obra trouxe uma visão geral das problemáticas da interculturalidade na qual todos os membros da equipa se focam, e permitiu uma melhor inserção na cultura organizativa, preparando-me para uma interação mais consciente e fundamentada nos projetos do gabinete.

3. Atividades e Projetos

As atividades que irei enunciar de seguida integram todas as tarefas realizadas no quadro dos projetos nos quais estive envolvida, dando de algum modo o meu contributo. Algumas dessas atividades tiveram um maior impacto, como as que realizei no âmbito dos projetos: Selo Escola Intercultural (SEI) e Bolsa de Formadores (BF), tendo uma descrição mais detalhada em relação a outras atividades e projetos, que tiveram uma duração mais curta e um menor impacto, como é o caso das atividades no projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP). Irei descrever ainda as

atividades de correspondência, envio de *e-mails*, levantamento de dados e a atualização de grelhas.

3.1. Selo Escola Intercultural

O Selo Escola Intercultural (SEI) é uma iniciativa promovida pela Direção-Geral de Educação (DGE) e pelo ACM, I.P., com a colaboração da Fundação Aga Khan Portugal (FAK Portugal), que “visa distinguir as Escolas que se destacam na promoção de projetos com vista ao reconhecimento e à valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as” (*Regulamento Selo, 2015*). As escolas são certificadas a partir de um processo de avaliação progressiva, segundo os níveis: nível I – iniciação; nível II – intermédio; nível III – avançado. De forma geral, esta iniciativa tem como objetivos:

Identificar as escolas que reconhecem e valorizam a diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as, (...); Distinguir e reconhecer publicamente as escolas (...); Proporcionar às escolas meios que lhes permitam um balanço crítico sobre as suas práticas no âmbito da educação intercultural. (*Regulamento Selo, 2015, p.3*).

A minha participação neste projeto ocorreu na preparação da sua 3ª edição, altura em que se considerou necessária a reformulação do regulamento. Houve várias reuniões na Direção-Geral de Educação durante os meses de novembro e dezembro, nas quais foram elaboradas o regulamento e um guião de avaliação. Este último que contou com uma estrutura tripartida: a 1ª parte constituída 35 perguntas; a 2ª parte constituída por 18 perguntas com o objetivo de descrever / fundamentar / apresentar evidências de respostas dadas na 1ª parte; a 3ª parte constituída apenas 3 perguntas para recolha de informação complementar. Nesta 1ª fase todos os candidatos participavam, passando para a 2ª fase aqueles que obtivessem, no mínimo, um total de 41,1 pontos, sendo necessário completar uma entrevista por Videoconferência, orientada por um conjunto de 8 perguntas.

Foram reuniões em que se realizou um continuado trabalho de reflexão e avaliação do trabalho realizado nos anos anteriores, no 3º ano desta iniciativa. A minha participação neste processo deu-me oportunidade de adquirir conhecimentos e competências relevantes para a participação futura em avaliação de projetos.

Após a reformulação do guião do ano anterior, as escolas foram informadas pela DGE, da abertura de candidaturas (através de uma plataforma no *site* da DGE). No final desse período, entre Janeiro e Fevereiro, procedeu-se à análise das candidaturas. Devido ao grande número de candidaturas e à extensão das respostas a cada questão, o número de horas de análise previstas foi alargado. Nas reuniões de análise das candidaturas houve debates intensos, onde sobressaíram pontos de vista, por vezes semelhantes, outras vezes opostos, que fizeram sentido para todos os elementos envolvidos. Foram 36 as escolas participantes, um passo importante para a interculturalidade e para os jovens que são abrangidos diretamente pelas ações interculturais realizadas pelas suas escolas.

Em fevereiro de 2015, o período de desenvolvimento da 3ª fase, foi feito através de videoconferências com as escolas que passaram ao nível II do Selo Escola Intercultural. Foi um período bastante interessante, que pôs à prova as escolas e os mentores de projetos, que responderam a inúmeras questões para melhor compreender as respostas às questões da 1ª parte da candidatura.

Após ter-se conseguido um horário que fosse ao encontro das necessidades das escolas, tarefa árdua, todas as sessões de videoconferência que estavam propostas (8 escolas no total), foram realizadas. Posteriormente, as prestações das escolas foram objeto de análise e ponderação pela equipa, com atribuição de pontuações. As sessões de videoconferência a que assisti tiveram alguns contratemplos iniciais ao nível do som e imagem, prontamente resolvido. Através das videoconferências e da possibilidade das escolas exporem as suas ideias e práticas, as escolas podem passar uma mensagem diferente e que as coloque num patamar superior aquele em que estariam não existindo esta oportunidade de exprimirem a realidade do trabalho desenvolvido.

Toda a experiência foi um processo moroso, mas cuja aprendizagem foi constante. Desde os debates, opiniões contrárias, chegadas aos consensos, comunicação com as escolas, foram etapas importantes e de constante melhoria em todo o processo, tanto para as escolas, para os prémios de anos futuros, quanto para todos os que participaram em todo o processo.

Em Março foi preparada e realizada a cerimónia da entrega dos prémios. A cerimónia decorreu no Centro Ismaili, Lisboa, no dia 20 de Março de 2015 (ver convite no *anexo 15*), durante todo o dia. Teve a presença de membros responsáveis das três instituições (DGE, FAK e ACM, I.P.), das escolas participantes e dos seus alunos, numa cerimónia festiva, de reconhecimento das escolas que fazem a diferença na temática da interculturalidade.

Acerca do papel destas três instituições, a DGE é uma das entidades promotoras tendo em conta as suas atribuições quanto à educação para a cidadania. O ACM é outras das entidades promotoras, devido às suas atribuições no âmbito da gestão e da valorização da diversidade. A FAK é a entidade que em conjuntos com as anteriores colabora em todo este processo.

A cerimónia, para além do lado formal e de reconhecimento para com o trabalho das escolas, trouxe-me também uma visão prática de construção e de liderança de organização de um evento deste tipo. Toda a dinâmica, os recursos, os processos de preparação, as escolhas feitas anterior e posteriormente, permitiram que se realizasse um evento público reconhecido e divulgado na imprensa nacional.

A minha atividade no dia 20 de março de 2015 cingiu-se fundamentalmente ao registo das presenças dos participantes, convidados da cerimónia ou não que iam chegando ao espaço, indicando-lhes também os seus lugares. Procedi, igualmente, à entrega dos Diplomas às escolas vencedoras; e também à organização do espaço com os materiais necessários para o efeito.

3.2. Bolsa de Formadores

A bolsa de formadores (BF) é um projeto do GEFMI que, durante o período de estágio, se encontrou alguns meses inativa, devido a questões burocráticas. Após esse período, desenvolveram-se algumas estratégias com o intuito de recuperar a sua vitalidade, iniciando assim um caminho numa direção evolutiva. Esta foi uma bolsa criada em 2006, de modo a poder contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, aberta e inclusiva, contando com ações de informação e de sensibilização e seminários.

Em Outubro de 2014, foi-me pedido para salvaguardar documentos da equipa de formadores, a serem usados posteriormente, na criação de uma nova plataforma, mas também, divulgar informações referentes a formações. Ao iniciar estas tarefas apercebi-me de que existem inúmeros documentos teóricos produzidos que, como política da casa, não são extintos, servindo sempre para reaproveitar, reutilizar, modificar e tornar mais atual.

Após alguns meses, desde que recuperei toda a informação do site da Bolsa de Formadores, foi-me pedido, a mim e aos dois estagiários que também se encontravam no ACM, I.P., o meu colega Marco Gomes e Laura Megevand (do ISCTE), que desenhassemos e implementássemos uma nova plataforma, durante o mês de março de

2015. Ao iniciar o processo, desenhámos a plataforma, apresentando posteriormente a nossa proposta (*Anexo 17*). A proposta foi aceite, após debate com a Dra. Cristina Milagre e a Dra. Cecília Mendes e a introdução de algumas alterações. Embora a equipa de estagiários se tenha dedicado à implementação da proposta, não foi possível consumá-la devido à falta de apoio técnico mais especializado.

Desta forma, ficámos pelo *design* do projeto. A responsabilidade de criação interna foi entregue a outros envolvidos, com as capacidades técnicas necessárias.

3.3. Mediação Intercultural em Serviços Públicos

As atividades relacionadas com o projeto MISP em que me envolvi foram pontuais, apesar de ter existido desde o início uma enorme vontade de dar o meu contributo neste projeto. Embora pudesse observar este projeto, poucas foram as vezes em que participei nas atividades, talvez por existir uma necessidade mais presente ou menos recursos humanos para o SEI, a BF e o DCI.

Tendo em conta o que já foi referido no capítulo II deste trabalho, o MISP é cofinanciado pelo FEINTP. Este é um projeto com um enfoque comunitário e que trabalha em parceria com Câmaras Municipais e Associações de Imigrantes, que tem como objetivo geral melhorar a qualidade de vida das comunidades. O MISP está implementado nos municípios de Loures, Cascais, Setúbal, Amadora, Sintra e Castelo Branco.

Foi numa das várias reuniões que existem por ano que tive o prazer de verificar o trabalho efetuado ao longo de alguns meses, reunião essa que sucedeu nos dias 1 e 2 de outubro de 2014. Nesta reunião, contando com a presença de todos os mediadores dos seis projetos MISP em vigor, foram partilhadas histórias, foram transmitidos conhecimentos práticos e de vertente teórica e foram pensadas novas estratégias e pensamentos. Existiu ainda espaço para desenvolver jogos que levassem a cabo os objetivos das sessões, dos quais também participei.

Outras atividades relacionadas com o MISP serão encontradas no ponto seguinte, correspondência e outros serviços, pois está relacionada com alguns momentos de recolha e organização de informação do MISP.

3.4. Correspondência e outros serviços

No início do estágio, o atendimento de telefonemas foi uma das atividades que mais me ocupou nos dias em que tanto a coordenadora, Dra. Cristina Milagre, como as minhas colegas de gabinete não se encontravam presentes no local, atendi telefonemas que me exigiam compreensão dos assuntos requeridos e a comunicação dos mesmos às pessoas adequadas. Apesar de ser uma função acessível, fez-me estar a par do dia-a-dia do gabinete e ter uma melhor noção de que existe uma enorme variedade e complexidade de tarefas e assuntos a resolver em articulação entre públicos e entidades responsáveis.

No dia 30 de outubro, seguindo ainda a lógica de agilizar a correspondência, enviei, a pedido e em nome da Dra. Cristina Milagre, uma carta a uma professora que pediu ao GEFMI recursos interculturais que pudesse trabalhar com os seus alunos. Esses recursos, recolhidos por mim, foram enviados por carta até ao destinatário, tendo participado em todo o processo.

Outra das tarefas que realizei ao longo do estágio foi a resposta a *emails* de variadas instituições ou pessoas singulares que solicitaram ajuda ao ACM, I.P. ou ao GEFMI, especificamente, para partilharem com os próprios conteúdos que possam ser desenvolvidos com crianças. Nessas respostas, redigidas por mim e posteriormente validadas pela Dra. Cristina Milagre, dava a conhecer o Kit Entreculturas que conta com vários recursos, na área da educação intercultural, disponíveis online e sem custos, no *site* do ACM, I.P. Este Kit, o Kit Entreculturas, foi construído pela colega Tânia Frutuoso⁹, em 2013, durante a sua estadia no ACM como estagiária no Gabinete Entreculturas, estando a realizar o Mestrado em Educação Intercultural. O Kit resulta da reorganização e organização de materiais e de recursos pedagógicos acerca de trabalhos publicados até então pelo Gabinete ao qual pertencia, estando este projeto inserido no II PII 2010-2013 numa medida de divulgação de recursos pedagógicos interculturais. Cada material conta com um registo de identificação (nº, título, autor, ano de edição, edição, forma e conteúdo, mas também, com uma breve descrição acerca do mesmo).

Este género de documentação como livros e brochuras, por vezes, é enviado por correio, em quantidades maiores, para que os destinatários tenham acesso e possam facultar estes materiais (físicos) com aqueles a quem querem dar a conhecer a temática da interculturalidade.

⁹ Frutuoso, T. (2013). Interculturalidade: Caminhos para a Transformação. Dissertação de Mestrado. Portugal, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Apesar da participação neste processo ser simples, considero que se trata da participação num processo de grande utilidade para os educadores que se preocupam com as temáticas da diversidade e da interculturalidade. Contudo, através do mesmo deram-se resposta a algumas questões que chegaram ao GEFMI, importantes para responder às necessidades de todos.

O levantamento de dados foi umas das atividades que me foi proposta para realizar na minha estadia no GEFMI e que teve que ver com o agrupamento, no programa Excel, das horas, das formações, dos formandos e dos formadores, de modo a poderem emitir-se certificados e serem assim entregues aos mediadores do MISP, desde o ano de 2012. Esta foi uma tarefa que considero ter sido simples, tendo em conta o baixo grau de dificuldade, mas que ocupou algum tempo por se tratar de uma tarefa minuciosa e exigiu uma atenção redobrada para que não ocorressem falhas.

Outras tarefas pontuais tiveram que ver com o projeto SEI e com a conferência da RESMI (ver convite no *anexo 16*), em que ajudei a colocar em sacos do ACM, I.P. alguns documentos a oferecer aos participantes das diferentes ações. Ainda a minha participação na conferência “Imigração em Números” (ver *anexo 14*) foi mais um dos eventos ao qual assisti, com bastante interesse. O evento contou com grande parte da equipa (de todos os gabinetes) do ACM, I.P. e com membros do governo, que deram conta de alguns dados estatísticos acerca da imigração em Portugal, resumidos num livro com as autoras do ACM, I.P., mostrando mais uma vez os valores e os projetos desenvolvidos pelo instituto (Oliveira & Gomes, 2014).

3.5. Formações

Tráfico de Seres Humanos

No dia 10 de setembro de 2014 participei na primeira e única formação enquanto estagiária do GEFMI. A formação, denominada “Tráfico de Seres Humanos”, dinamizada pelo Dr. Nuno Gradim da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, teve a duração de três horas. Foi uma sessão que considero bastante interessante, esclarecedora e necessária para a minha formação. A naturalidade com que decorreu naquele espaço de tempo e o à vontade com que nos deixaram para comentar e questionar tudo aquilo que nos atormentasse foi impressionante. Foi um tema forte, que não é explicado nem analisado no dia-a-dia e que na área da interculturalidade tem todo o interesse. A sua divulgação, pelo menos àqueles que trabalham tão diretamente com

pessoas que podem ser vítimas deste crime é fundamental. Fiquei bastante impressionada com o tema, com as explicações e com a quantidade de tópicos e de características, bem como de legislação que desconhecia que existisse: Decreto-Lei nº368/2007 de 5 de Novembro, acerca da autorização de residência a vítimas de tráfico de pessoas e a Resolução da Assembleia da República nº1/2008, em que se aprova a Convenção do Conselho da Europa Relativa à Luta contra o Tráfico de Seres Humanos. Outros Decretos foram apresentados acerca de temas como os vários tipos de tráfico, as penas, a situação dos cúmplices, as medidas de proteção, as medidas de prevenção, entre outros.

Compreendi que o tráfico não tem que envolver fronteiras nem estrangeiros, pois por vezes o crime é praticado nos espaços de proximidade como a família, uma relação de “amizade” e no próprio país. Estatisticamente é importante referir que o tráfico atinge maioritariamente o género feminino e está mais relacionado com a exploração sexual. As causas mais evidentes e que o Dr. Nuno Gradim expôs, cingem-se à pobreza, ao desemprego e à falta de oportunidades. Contudo, as vítimas, muitas vezes, não conseguem reconhecer que tal crime esteja a acontecer, exatamente por estarem frágeis e por existir uma fragilidade que distorce a realidade. Estas foram informações que me ajudaram a compreender um pouco melhor a realidade do mundo do tráfico e que me levaram a melhor perceber as medidas existentes nos diversos países para combater este crime que a tantos indivíduos tira a dignidade e que a outros tantos os torna tão ricos economicamente.

4. Projeto de Estágio – Diploma de Competências Interculturais

O presente projeto de estágio, denominado *Diploma de Competências Interculturais* (DCI) deu origem ao título do relatório *As TIC na promoção da educação intercultural dos jovens*, por se tratar de uma ferramenta tecnológica que visa fomentar a interculturalidade, através da informação e de sensibilização dos jovens para a diversidade cultural.

O projeto divide-se em três: no ponto *diagnóstico e justificação do projeto*, a partir de dados recolhidos em entrevista de diagnóstico, análise documental e pesquisa de projetos internacionais, serão apresentados os motivos/necessidades que justificam sua criação. Na *conceção e planeamento*, serão descritos os objetivos e estratégias do DCI, o público-alvo, os recursos financeiros, humanos e tecnológicos, as parcerias, o *design* do DCI e a sua reconfiguração. No ponto *avaliação da plataforma online do*

DCI, será apresentada a caracterização dos participantes e a análise e interpretação de dados, recolhidos a partir de vários instrumentos de avaliação.

4.1. Justificação e Diagnóstico do Projeto

Existem projetos e estudos a nível europeu focados na área da interculturalidade, tendo em conta as necessidades e os desafios que o tema coloca face à realidade atual e global. A existência da *Plataforma Intercultural para a Europa* (Platform for intercultural europe, s/d¹⁰) é um bom exemplo de novas práticas neste âmbito, pois constitui um meio que traz para a agenda pública este tema. O acesso da população em geral proporciona reflexão e aprendizagens, influenciando para a formulação de políticas europeias sobre a diversidade e interculturalidade.

Acerca da mobilidade, encontram-se cada vez mais estudantes em situação de *Erasmus*, sendo um bom exemplo de uma estratégia a esse nível a existência do *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* (IEREST).

Em Portugal, o ACM, I.P., instituição pública que continua a política iniciada com o ACIME e o ACIDI, tem vindo a promover, desde 2001, políticas promotoras do diálogo intercultural, com especial enfoque nas populações migrantes e minorias étnicas culturais, como foi referido nos pontos 1.2 e 2.3 do presente relatório, tendo surgido o DCI como estratégia ainda não experimentada.

Recentemente, o ACM, I.P. iniciou o processo de apoio à criação da plataforma *Diploma de Competências Interculturais* (DCI), no qual se inclui este estágio. O DCI é um projeto enquadrado nas políticas nacionais e da União Europeia de promoção da educação intercultural para a juventude, numa parceria entre GEFMI e PE, tendo sido dada a responsabilidade de desenhar, conceber e avaliar esta plataforma *online*, aos dois estagiários do Instituto de Educação, Marco Gomes e eu própria.

Após conversas informais e leitura do Plano Estratégico para as Migrações – PEM, percebi que a necessidade deste projeto surge para promover a integração, capacitação e combate à discriminação de imigrantes. Pode observar-se através do Eixo I, medida 11 (Resolução de Conselho de Ministros nº 12-B/2015) que a ação visa a criação e disponibilização de “ferramentas *online* que permitam a formação e certificação na área da gestão da diversidade, nomeadamente através da criação de módulos de formação e de um teste que certifique competências na área da gestão da

¹⁰ O site encontra-se em fase de desativação.

diversidade” (p.1654-9) a desenvolver entre o ano de 2015 a 2020. Partindo de uma perspetiva intercultural, o projeto DCI, foi aplicado independentemente da origem dos participantes, existindo apenas a preocupação da realização em contexto culturalmente diversificado, por considerar que todos os jovens, migrantes ou nacionais, devem ser sensibilizados para as questões interculturais.

De modo a efetuar o diagnóstico de necessidades produzimos um guião de entrevista semi-diretiva (*anexo 2*), que realizámos com o Alto-comissário para as Migrações, Dr. Pedro Calado. Esta entrevista teve como objetivos: compreender o sentido da criação do DCI; os princípios subjacentes e as orientações definidas para a implementação do DCI; recolher informação no sentido de perceber o modo como foi concebido o processo de criação do DCI; e, por fim, perceber como se prevê o desenvolvimento do projeto futuramente.

O processo de preparação, realização e transcrição da entrevista seguiu as fases habituais de construção de um guião de entrevista (neste caso, entrevista semi-diretiva).

Após a realização da entrevista com duração de cerca de 45 minutos e após a transcrição da mesma (*anexo 3*), seguimos duas categorias de análise (que irei apresentar de seguida através de citações apresentadas no *anexo 4*): Conceção Inicial do DCI e Perspetivas futuras do DCI.

Quanto à **conceção inicial do DCI**, pode constatar-se que o **fundamento do projeto** passou pela competência intercultural, vista como importante e decisiva, afirmando o entrevistado que esta competência é “ (...) no século XXI é tão importante como a competência de literacia básica”.

Alguns motivos que levaram à criação do DCI provêm de **razões políticas e educativas**. Politicamente, o DCI foi criado para fazer face aos desafios do século XXI, numa sociedade ainda incapaz de se relacionar. A procura desta ferramenta ajuda na mudança que deve ser alcançada, como se percebe neste excerto: “(...) Eu diria que há aqui uma lógica de transformação da sociedade (...), querendo crianças que “(...) se habituem a olhar para os outros meninos que serão diferentes como uma fonte de oportunidade, de riqueza, de diversidade”. A resposta aos desafios do quotidiano é outra das motivações, sendo que “cada vez mais, todos os dias, nós (...) temos este desafio de nos relacionarmos com os outros”, necessitando de uma ferramenta “que nos ajudasse a trabalhar este tema de uma forma estruturada”. Quanto às medidas educativas, o facto de a competência intercultural ser valorizada no currículo foi também uma das motivações para a criação do DCI, realçando o entrevistado que “(...) isto vai ser cada vez mais valorizado!”.

Os **obstáculos, dificuldades e constrangimentos**, segundo o entrevistado, passaram pela irrelevância, tendo receio de “(...) as pessoas acharem que isto não é importante, isto não é relevante”.

Relativamente ao público-alvo, o **motivo da escolha de participantes** com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade, surgiu basicamente pela conquista de um público considerado como mais difícil: “(...) os mais pequeninos alinha e os que estão acima, mais velhos, também facilmente... Portanto, quisemos começar pelos mais difíceis de cativar”.

Quanto às **temáticas pensadas** inicialmente, foram pensadas numa lógica de auto conhecimentos e de relacionamento interpessoal (invocando a alteridade). Como refere o entrevistado, quis seguir-se a lógica de “(...) Quem é que eu sou, que camadas é que eu trago de diversidade, de diferença, acho que antes de mais pensamos em nós próprios”, mas também ““((...) Quem são os outros que estão à minha volta, como é que eu me posso relacionar com eles, como é que podemos ganhar nesta troca”.

Relativamente às **parcerias previstas**, estas podem ser internas ou externas. Internamente, contando com os projetos do PE. Externamente, citando o entrevistado “Depois pensamos que as escolas devem... eventualmente a própria Direção Geral da Educação, deveria aqui ser chamada (...)”.

A **avaliação** do DCI foi sugerida pelo entrevistado como interna e externa. Internamente, considerou-a de acesso fácil. Externamente, explicou que deveria ser algo que “(...) permita monitorizar, por um lado, perceber quem é que está a preencher, quem é que está certificado (...)”; por outro lado, essa avaliação deve ser feita com recurso a uma entidade “(...) que nos demonstre a utilidade ou não desta ferramenta”.

Acerca da **motivação** para a criação do DCI como uma **ferramenta online**, o entrevistado considera que existe uma garantia de uma maior difusão, que chegue a qualquer contexto com menores custos e maior eficiência. Relativamente ao **design** da plataforma, considera que “(...) tem de ser muito visualmente muito agradável, muito bem desenhado, com bom *layout*.”

Relativamente às **perspetivas futuras do DCI**, ao nível das **metas a alcançar**, estas são vistas como sociais e culturais, de modo a “conseguirmos provar que esta é uma competência efetivamente importante no século XXI” e a que “as pessoas aprendam, não só a conviver bem com a sua diferença (...) e que depois, daí, consigam perceber as vantagens, também competitivas, da diversidade.”; mas também, metas tecnológicas, de demonstração da utilidade da plataforma: “(...) demonstrando que isto é útil e funciona para a autoformação, a nível pessoal”.

Relativamente aos **objetivos futuros**, o entrevistado assegurou que pretendia atingir todos os estratos etários, expandir para a aplicação em escolas e tornar o país, num objetivo educativo, mais tolerante, preparando as novas gerações, referindo que “(...) quem ficar tem de continuar a fazer esta pedagogia, nada melhor de que começar pelas crianças, por aqueles que nós não podemos perder de vista, que esta mensagem tem que continuar.”

Por fim, acerca dos **constrangimentos**, compreendi que a falta de reconhecimento por parte do público poderá ser o que mais pode causar insegurança. Como foi referido na entrevista: “é a questão das pessoas acharem que isto é irrelevante, que não é um tema importante, é uma coisa para minorias, não tem espaço... não ter conquistado ainda o seu espaço na agenda (...)”.

4.2. Conceção e Planeamento do DCI

O presente separador conta com os objetivos e estratégias, o público-alvo, os recursos financeiros, humanos e tecnológicos, as parcerias, o *design* do DCI e a sua reconfiguração (com respetivas limitações, avaliação e divulgação) e a pesquisa.

Objetivos e Estratégias

O diagnóstico de necessidades e as conversas informais foram fundamentais para refletir acerca da meta, dos objetivos a atingir, bem como, das estratégias para os conseguir alcançar.

A grande **meta** deste projeto é sensibilizar os jovens para a interculturalidade e para a diversidade, tendo como **objetivo geral** transmitir conhecimentos / conceitos básicos acerca das temáticas da interculturalidade, do racismo, do preconceito e da discriminação. Os **objetivos específicos** são: levar os jovens a refletir sobre os seus conhecimentos e a desenvolvê-los, e estimular o reconhecimento e a empatia pelo *outro*. De modo a alcançar estes objetivos, as **estratégias** passam pela criação de uma plataforma *online* com conteúdos interculturais, pondo em prática a conceção do design da plataforma, construção, criação de atividades através de situações-problema, divulgação da plataforma em redes interculturais, aplicação da plataforma *online* ao público-alvo e entrega de diplomas de competências interculturais.

Público-alvo

O público-alvo escolhido são os adolescentes e jovens portugueses com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade. Todas as atividades, formas de comunicação e divulgação foram pensadas de acordo com esta faixa etária. Existe a possibilidade de adaptar futuramente o recurso a outras faixas etárias, tal como foi referido no diagnóstico de necessidades.

Recursos Financeiros, Humanos e Tecnológicos

Os recursos **financeiros** necessários para atingir os objetivos propostos passaram por uma quantia garantida pelo ACM, I.P., de modo a construir a plataforma *online*, com o apoio total de uma empresa escolhida para o efeito. Não tivemos acesso a informação detalhada sobre esta etapa do projeto.

Quanto aos recursos **humanos**, durante a conceção e implementação do DCI, a equipa foi constituída por quatro elementos: eu própria, o estagiário Marco Gomes e pelos nossos coordenadores no estágio do ACM, I.P., Dra. Cristina Milagre e Dr. Paulo Vieira, respetivamente.

Ao longo de vários meses foram necessárias reuniões para discutir todas as etapas e para corrigirmos as falhas e as dúvidas que surgiram. Nunca foram tomadas decisões sem as refletir em conjunto, pensando sempre nos propósitos para a conceção do projeto, sem perder de vista as dificuldades que poderiam daí advir. A cada sessão conseguimos delinear de modo mais perceptível o DCI e elaborámos um documento informativo para enviar para as possíveis e empresas parceiras (*anexo 13*).

Após a plataforma DCI estar finalizada, divulgada e implementada, prevê-se a continuidade da sua supervisão, contando com o apoio dos coordenadores responsáveis, dentro das equipas do GEFMI e PE.

A nível **tecnológico**, o acesso à plataforma, implica que os jovens disponham de equipamentos informáticos pessoais, como computadores, *tablets* ou telemóveis. Relativamente ao alojamento da plataforma, encontra-se instalada num *website*, na *internet*, de fácil acesso, sendo de seguida explicado mais detalhadamente.

Parcerias

Para o processo de conceção do DCI contactámos três parceiros, inicialmente via *email*, sendo eles: a *Global Estratégias*, o *Centro de Competência em Tecnologias e Inovação (C2Ti)* e a *Upturn*, tendo marcado, posteriormente, reuniões presenciais.

Na primeira reunião presencial, com a empresa *Upturn*, obtivemos *feedback* em relação ao produto final que pretendíamos desenvolver, formas de desenvolvimento das atividades, possíveis constrangimentos e alternativas ao *software*. Na reunião com a *Global Estratégias*, interessou-nos o facto de existir um processo de planeamento/conceção da plataforma adequado ao que pretendíamos, tendo sido apresentados vários modelos e boas perspetivas ao nível de orçamento e disponibilidade horária. Com o *C2Ti*, realizaram-se duas reuniões distintas: a presencial, em que foi discutida a possível estrutura do DCI e os tempos a ser executada; e a reunião por videoconferência, em que se discutiram prazos para a conceção da plataforma. Posteriormente, foi ainda contactado o *Instituto Politécnico do Porto* para conhecer mais orçamentos, de modo a existirem mais possibilidades de escolha.

Nenhuma das empresas tratou do processo de conceção do DCI, devido ao orçamento disponibilizado ter ficado sem efeito.

Design do DCI

O DCI consiste numa plataforma *online* que permite o acesso de jovens e adolescentes a atividades dentro da temática da interculturalidade, num sistema informal e lúdico, transmitindo-lhes conhecimentos e sensibilizando-os para a diversidade e para a compreensão do *outro*. O seu *design* foi construído sob a forma de *power point* (descrito mais pormenorizadamente no *anexo 18*), de modo a poder ser entregue a um parceiro que o concebesse tecnologicamente e tivesse acesso às informações, indicações, módulos e atividades por nós desenhadas.

A **árvore da plataforma**, explica o que deve aparecer em todas as janelas da mesma. Sem a necessidade de os jovens fazerem *login* na plataforma, as páginas / ligações são: *sobre o dci*, *para quê?*, *como jogar?*, *saber +* e *iniciar jogo*. Após a realização do *login*, as páginas a que os jovens têm acesso são: *fórum*, *sobre ti*, *área 1*, *área 2*, *área 3*, *área 4* e *área 5* – sendo o *login* uma forma de proteção, mantendo a área de jogo privada.

Relativamente aos **módulos e conteúdos**, de forma geral, o DCI possui cinco módulos autónomos, em que cada um contém atividades que são pontuadas. Os participantes possuem autonomia para escolher o(s) módulo(s) que pretendem realizar. Globalmente, as atividades de todos os módulos possuem tipologias como: sopa de letras, palavras cruzadas, verdadeiro ou falso, preenchimento de espaços e quizz. De seguida irei apresentar cada um dos módulos com as respetivas atividades:

- ♦ **Módulo I** (*Nós e os Outros*) contém cinco atividades. A primeira, com um formato de sopa de letras, conta com dois tipos de exercícios. Numa primeira fase compreender qual o significado das palavras e, numa segunda fase, fazê-las corresponder, colocando-as no local correto. As palavras escolhidas são: interculturalidade, inclusão, igualdade, diversidade, multiculturalidade e cultura. A segunda atividade (exemplo na *figura 8*), preenchimento de espaços, conta com três frases retiradas de livros assentes nas bases da interculturalidade, em que os jovens devem colocar as palavras – afastar, dialogar, acolher, dividir, atitude e diversidade – nos espaços corretos. A terceira atividade, referente ao verdadeiro e falso, conta com oito questões, quatro verdadeiras e quatro falsas, sobre o tema da interculturalidade. A atividade quatro refere-se ao visionamento de dois pequenos vídeos, um sobre interculturalidade e outro sobre racismo, em que os jovens terão de associar o conceito ao respetivo vídeo. A atividade cinco trata-se de um *quizz* com cinco questões acerca de vários temas interculturais.

ATIVIDADE 2
Preenchimento de Espaços

A ideia é existir um conjunto de palavras e um conjunto de espaços no meio das frases em que terão de as colocar.

Indicação para os participantes: Deves ler as frases e conseguir colocar as 14 palavras nos espaços, de forma correta. Força!

Afastar | Dialogar | Acolher | Dividir | Atitude | Diversidade

«Antes de saber se as civilizações podem chocar ou devem **dialogar**, é preciso ver bem se esta história de **dividir** as pessoas por civilizações faz sentido.» Amartya Sen, 2006

«Um simples olhar pode **Afastar** ou... **Acolher**. O tom de voz, a expressão facial, os gestos, a **Atitude** pode ser determinante quando se estabelece um contato.» Livro, 44 ideias simples

«Aceitar as diferenças é estar atento à **Diversidade** e valorizá-la nas relações que estabelecemos com os outros.» Livro, Um livro... Uma história... Interculturais

Figura 8 – Atividade 2 – Preenchimento de espaços

- ♦ **Módulo II** (*Diferentes e/ou Iguais?*) contém cinco atividades. A primeira, com um formato de sopa de letras, conta com dois tipos de exercício. Numa primeira

fase compreender qual o significado das palavras e, numa segunda fase, fazê-las corresponder, colocando-as no local correto. As palavras escolhidas são: racismo, liberdade, preconceito, xenofobia, estereótipo e discriminação. A segunda atividade, associação de imagem, conta com cinco imagens de banda desenhada que devem ser ligadas pelos jovens a conceitos como: diferença, xenofobia, liberdade, racismo e igualdade. A terceira atividade, preenchimento de espaços, conta com duas frases integradas na carta dos Direitos Humanos, em que os jovens devem colocar as palavras – sexo, respeito, liberdades, dignidade, direitos, língua, lei, origem étnica, justiça, segurança, igualdade e direito – nos espaços corretos. A atividade quatro, composta por 4 situações problema, conta com excertos de conversas entre várias pessoas e cujos jovens devem indicar o conceito associado: estereótipo, intolerância, racismo e preconceito. A atividade cinco trata-se de um *quizz* com cinco questões acerca de vários temas sobre a discriminação.

ATIVIDADE 2
Associação de imagem

Indicação para os participantes: Deves associar as palavras que encontras abaixo a banda desenhada que se encontra a seguir as mesmas!

Serão apresentadas cinco trechos de banda desenhada sobre os conceitos em baixo referidos. Os jogadores devem associar a palavra a imagem, colocando-a por baixo da mesma

Xenofobia | Diferença | Liberdade | Racismo | Igualdade

Imagem 1: demonstração de Diferença	Imagem 2: demonstração de Liberdade	Imagem 3: demonstração de Racismo
Imagem 4: demonstração de Igualdade	Imagem 5: demonstração de Xenofobia	

Figura 9 – Atividade 2 – Associação de Imagens

- ♦ **Módulo III** (*Eu, Tu e o Mundo*) contém cinco atividades. A primeira diz respeito à associação de imagens no qual os jovens devem arrastar as cinco nacionalidades que mais se evidenciam em Portugal, dentro de um leque que conta com: italiana, japonesa, ucraniana, marroquina, americana, brasileira, espanhola, inglesa, chinesa, chilena, húngara, moldava, paquistanesa, cabo-verdiana. A segunda atividade, denominada passaporte das culturas, contém um teste acerca dos conhecimentos dos jovens sobre as várias culturas existentes no mundo, em que são apresentadas quatro características (bandeira, monumento, curiosidade e religião / filosofia / conjuntos de religiões predominantes no país)

e os jovens devem indicar qual o país correto. A terceira atividade corresponde ao ouve e adivinha, uma atividade onde os jovens devem ouvir quatro *podcasts* com informações e associá-los às culturas: brasileira, britânica, chinesa e russa. A atividade quatro corresponde à ligação de imagens com trajes folclóricos de cinco países: China, Alemanha, Portugal, França e Moçambique. A atividade cinco, corresponde a um *quizz* com cinco questões acerca de vários temas sobre as culturas.

- ♦ **Módulo IV** (*Tradições Religiosas / Espirituais*) contém cinco atividades. A primeira é referente a uma sopa de letras, em que devem ser encontradas cinco palavras (Monoteísmo, Deus, Livro Sagrado, Agnosticismo e Religião), existindo pistas acerca das mesmas e que podem ajudar os jovens a conseguir completar a atividade. A segunda atividade, que diz respeito aos símbolos das religiões, os jovens adolescentes devem acertar no símbolo e na religião respetiva, havendo frases e pistas que os podem ajudar a encontrar a ligação correta. A terceira atividade, denominada biblioteca das religiões, os jovens devem arrastar livros para duas bibliotecas, em que cada uma delas corresponde a uma religião e cada livro corresponde a uma característica. A quarta atividade corresponde a palavras cruzadas cujas pistas são fornecidas. Essas palavras são associadas à religião. Por fim, a atividade cinco, corresponde a um *quizz* com cinco questões acerca de vários temas sobre as religiões.

ATIVIDADE 5
Quizz

Indicação para os participantes: Selecciona com um (x) a resposta correta Boa sorte!

1) A religião hindu, destaca-se das previamente faladas por:

- ☐ . Ser monoteísta .
- ☐ . Pela não crença num Deus.
- ☐ . Por ser a religião mais atual.
- ☒ . Ser politeísta.

2) Qual dos seguintes é considerado o livro sagrado do Islão:

- ☒ . Alcorão.
- ☐ . Bíblia.
- ☐ . Tora.
- ☐ . Lusíadas.

3) Em Portugal, qual das seguintes religiões têm mais crentes:

- ☒ . Católica.
- ☐ . Judaica.
- ☐ . Budista.
- ☐ . Hindu.

4) Em que Religião a sinagoga é considerado o local de reuniões religiosas:

- ☐ . Católica.
- ☐ . Hinduísta.
- ☐ . Budista.
- ☒ . Judaica.

5) Como se chama o criador do Budismo:

- ☐ . Moisés.
- ☐ . Shiva.
- ☒ . Sidarta Gautama.
- ☐ . Bahá'u'lláh.

Figura 10 – Atividade 5 – Quizz

- ♦ **Módulo V** (*A minha visão de ti*) contém cinco atividades. A primeira é referente a um questionário em que os participantes devem responder a sete questões que refletem o seu dia a dia, de modo a que consigam compreender o que estão ou não a fazer que contribua para a interculturalidade estar mais presente nas suas vidas e na daqueles que os rodeiam. A segunda, terceira, quarta e quinta atividades, consistem em colocar os jovens à prova, através de cenários, existindo uma conversa entre uma pessoa imaginária e o participante. A pessoa imaginária transmite uma fala (através de um balão) e o jovem tem três opções de escolha como resposta, estando apenas uma correta. O objetivo é, mais uma vez, a reflexão. Cada conversa, com um tema distinto, corresponde a uma atividade diferente.

Para darem **início às atividades**, os jovens e adolescentes, devem fazer *login*, colocando o seu *email* de acesso e *password*. Relativamente às páginas presentes na plataforma, exteriores aos módulos, a **capa do DCI** conta com o logótipo (criado pelo parceiro), o nome *Diploma de Competências Interculturais* e é ilustrada com 3 jovens de etnias diferentes a segurar um globo terrestre.

A **página principal** do DCI contém **seis ligações**: *sobre o dci*, *para quê?*, *como jogar?*, *saber +*, *fórum* e *sobre ti*, estando sempre presentes no topo da página. A ligação *sobre o DCI* explica o significado da plataforma aos jovens, enumerando os módulos e o que conseguem obter após realizarem as atividades. A ligação *para quê?* conta com a explicação dos principais objetivos do DCI. A ligação *como jogar?* permite a explicação de como se processa a avaliação do DCI. A ligação *saber +* refere-se a todas as áreas / módulos alojados na plataforma, com o intuito de esclarecer quais os temas que cada um abrange, facultando uma panóplia de recursos (vídeos, imagens, documentos, entre outros) acerca de cada temática. A ligação *iniciar jogo* mostra uma imagem composta pelos cinco módulos existentes no DCI, no qual os jovens podem optar pelo percurso a iniciar. A ligação *fórum* conta com a possibilidade de os jovens participarem ativamente em conversas entre todos, com o objetivo de tirar dúvidas, consolidar conhecimentos e partilhar ideias sobre os módulos, apenas tendo que colocar um *username*. A ligação *sobre ti* possui informações como: nome, nome de utilizador, sexo, data de nascimento, nacionalidade, telemóvel (opcional), *email*, concelho e distrito e habilitações académicas. Nesta ligação, também terão acesso aos dados relativos aos módulos, como por exemplo: qual o número de módulos completos /

incompletos, qual a percentagem de pontuação em cada um deles, existindo a possibilidade de enviar mensagens privadas a outros utilizadores.

A plataforma prevê relevância ao *feedback* imediato em todas as tarefas, quer seja indicando que estão corretas as respostas, quer propondo reforço de competências (através de novos recursos apresentados).

Quanto à **avaliação dos utilizadores**, para a conclusão de um módulo, existe uma validação de 70% das respostas corretas para a conclusão do mesmo. Consoante a pontuação, poderá dar lugar a uma certificação parcial por módulo, ou uma certificação total, caso complete com sucesso os cinco módulos. Após os módulos, e dependendo da participação, deverá aparecer uma das seguintes situações: parabenizá-lo por ter obtido o Diploma referente a determinado módulo; parabenizá-lo por ter obtido o Diploma Total; dizer-lhe que ainda não obteve a pontuação suficiente, podendo tentar de novo.

Relativamente à **avaliação da plataforma** por parte dos utilizadores, os participantes devem completar um questionário. Os dados relativos a estatísticas podem fornecer dados importantes, como: nº de diplomas adquiridos com o nome do(s) respetivo(s) módulo(s); quais os diplomas cujos módulos tem percentagens mais / menos elevadas; questões mais / menos acertadas por módulo; qual o modo como acederam à plataforma (computador, *tablet*, dispositivo móvel...); respostas certas e erradas de todos os utilizadores em todas as atividades e dentro de cada módulo; estatísticas com o número de acessos total.

Após a conceção da plataforma, o projeto irá culminar num **pré-teste**, de modo a testar a plataforma DCI e a perceber a sua adequação, seguindo depois para uma implementação mais alargada de jovens adolescentes.

A **emissão do Diploma** deve ser feita após abrir o documento em PDF, onde o participante o descarrega. Este mesmo DCI possui como estrutura os logótipos do ACM, I.P., e do DCI, o nome, idade, data, tipo de certificação (parcial ou total) e a discriminação dos módulos validados com os respetivos conteúdos, para que mais tarde possa integrar o currículo.

A **divulgação** para a implementação do DCI foi pensada através da criação de folhetos a serem distribuídos em escolas e nos projetos do PE, através de posters colocados em pontos estratégicos, bem como, através do *Facebook*, de modo a conseguir expandir ao máximo número de jovens possível, com um custo mais reduzido, o acesso ao DCI.

Reconfiguração do *Design* do DCI

Ao longo de um projeto, várias são as **limitações e dificuldades** encontradas, fazendo-nos, por vezes, alterar alguns processos, como os prazos reduzidos ou as burocracias para alcançar alguns objetivos. Previa-se que a conceção do DCI fosse levada a cabo por um dos parceiros com quem reunimos, seguindo os moldes da descrição do DCI, indicados no separador anterior. Contudo, durante este percurso surgiu uma mudança que nos fez alterar o rumo do que tínhamos planeado. Esta, teve origem no dia 13 de Maio de 2015, quando após um mês de *negociações* com a empresa *Global Estratégias*, nos foi comunicado, a mim e ao meu colega Marco Gomes, que a conceção do DCI, por parte desta ou de qualquer outra empresa, seria suspensa. Esta suspensão provém de estruturas superiores ao GEFMI e, segundo nos consta, teve como motivo um maior período de maturação dos módulos, havendo a perspetiva de criar um maior número de módulos para além dos 5 que estavam já completamente concluídos (ver o *design* do DCI no *anexo 18*).

Deste modo, face aos constrangimentos, sem termos uma verba para continuar o projeto como o tínhamos planeado, em conjunto, os coordenadores e nós, estagiários, encontramos como alternativa a reconfiguração do *design* do DCI, criando uma versão mais reduzida, de modo a conseguirmos conceber, nós próprios, a plataforma *online*.

A **plataforma *online* DCI** foi concebida através da ferramenta *wix* (um *site* alojado na *internet* especializado no *design* e construção de *websites*, bastante acessível, sem custos e com as ferramentas básicas necessárias para o desenvolvimento do projeto). Foi construída como um ambiente virtual, numa plataforma de aprendizagem, em que os jovens passaram a ter acesso a três módulos, compostos por três atividades cada, conseguindo consultar recursos e comunicar através de um fórum *online*. O *website* com a plataforma DCI pode ser visto em: <http://diplomaintercultural.wix.com/-dci> (ver *anexo 19*, referente à imagem da página principal da plataforma DCI).

Quanto à sua descrição, a plataforma conta com seis separadores principais:

- ◆ *Página Inicial* – página principal de acesso à plataforma;
- ◆ *Como jogar* – existindo uma explicação breve acerca da composição dos módulos, atividades e avaliação;
- ◆ *Sobre o DCI* – que tem por base o enquadramento da plataforma;

- ♦ *Iniciar jogo* – onde existem os três módulos com as respectivas, iniciando-se as atividades após efetuar *login* (como modo de autenticação, sendo apenas pedido o endereço de email e palavra-passe);
- ♦ *Saber +* – em que existe um conjunto de recursos sobre os temas dos módulos em forma de documentos, vídeos, imagens e *websites*;
- ♦ *Fórum* – um espaço pensado para a partilha entre os vários utilizadores.

Relativamente às atividades e módulos¹¹:

- ♦ **Módulo I** (Nós e os Outros), conta com três atividades relativas ao tema da interculturalidade, sendo a primeira um conjunto de palavras cruzadas, a segunda uma atividade de preenchimento de espaços com palavras e a terceira um *quizz*;
- ♦ **Módulo II** (Diferentes e/ou Iguais?), conta com três atividades relativas ao tema da discriminação, sendo a primeira um conjunto de palavras cruzadas, a segunda é uma atividade de associação de imagens e a terceira um *quizz*;
- ♦ **Módulo III** (Tradições Religiosas/Espirituais), conta com três atividades relativas ao tema das religiões e tradições espirituais, sendo a primeira a associação de símbolos a palavras, a segunda, relativa ao preenchimento de espaços com palavras desordenadas e a terceira, um *quizz*.

Quanto à **avaliação dos utilizadores**, para a conclusão de um módulo, mantém-se: existe uma validação de 70% das respostas corretas para a conclusão do mesmo. Contudo, por falta de meios para conseguir elaborá-lo, a plataforma, feita através do wix, não permitiu avançar com as certificações formais. Mas, espera-se futuramente conseguir incluir através de outra ferramenta para o efeito.

Relativamente à **avaliação da plataforma** por parte dos utilizadores, os participantes devem completar um questionário, existindo o fórum como elemento qualitativo para avaliação da plataforma.

Após a reconfiguração do *design* e conceção da plataforma, o projeto culminou num **pré-teste** (fase já prevista na conceção inicial do DCI), de modo a testar a

¹¹ A plataforma *online*, com todos os seus módulos e atividades, pode ser visitada em: <http://diplomaintercultural.wix.com/-dc1>

plataforma DCI e a perceber a sua adequação (ponto 4.3.), seguindo a mesma meta e objetivos.

As fases de **pesquisa** para a elaboração do conteúdo das atividades do DCI foram essencialmente feitas a partir de materiais como livros e outros documentos alojados no ACM, I.P. e referenciados no Kit Intercultural Escolas pertencente ao mesmo. As referências podem ser localizadas no separador *referências bibliográficas utilizadas na construção do DCI*.

4.3. Avaliação da plataforma *online* do DCI – Pré-Teste

No processo de desenho e conceção da plataforma DCI houve também a preocupação de desenhar e desenvolver um processo de avaliação que permitisse aferir a adequação da mesma à prossecução dos objetivos traçados.

Relembro que o objetivo geral é transmitir conhecimentos / conceitos básicos acerca das temáticas da interculturalidade, do racismo, do preconceito e da discriminação e como objetivos específicos: levar os jovens a refletir sobre os seus conhecimentos e a desenvolvê-los, e estimular o reconhecimento e a empatia pelo *outro*.

O Pré-teste para avaliação da plataforma *online* do DCI era uma fase já planeada no processo de conceção do projeto. O desenvolvimento da avaliação apoiou-se numa combinação de técnicas de carácter qualitativo (entrevistas *focus group* e notas de campo) e outras de natureza quantitativa (questionário de respostas fechadas/de escala e grelha de pontuação das atividades), culminando no pré-teste.

4.3.1. Os instrumentos quantitativos – questionário e grelha de pontuação das atividades

O **questionário de avaliação do DCI** (*anexo 6*) foi construído através da aplicação do *Google Docs*, com o objetivo de avaliar a adequação da plataforma DCI e assim, contribuir para as melhorias do mesmo. Como objetivos específicos:

- ◆ Identificar as dificuldades sentidas no uso da plataforma;
- ◆ Recolher dados que forneçam informações dos saberes (saber conhecimento / saber fazer / saber ser) adquiridos através do uso desta plataforma;
- ◆ Conhecer o grau de motivação e a importância atribuída às tecnologias para a transmissão destes conhecimentos

Deve ter-se em atenção os seguintes aspetos quando se elabora um questionário: conteúdo das questões, o formato das respostas, a formulação das questões, a sequência das questões, a apresentação e o *layout* do questionário.

Para o presente questionário, foram elaboradas 17 questões, sendo 9 de resposta aberta e 8 de resposta fechada, contando ainda com 4 elementos informativos sobre os jovens participantes. As respostas permitiram uma análise mais quantitativa. As respostas abertas foram agrupadas por indicadores, criando posteriormente os gráficos.

Vinte e quatro jovens responderam ao questionário, voluntariamente, após a realização das atividades na plataforma DCI.

A **grelha de pontuação das atividades do pré-teste** (*anexo 5*) reúne as pontuações dos jovens, obtidas nas três atividades, dentro de cada um dos três módulos da plataforma, em %, existindo um Total por Módulo (TM), que indica se o jovem conseguiu obter os 70% para uma pontuação positiva (estando a verde os resultados positivos e a vermelho os resultados negativos). Para além destes dados, os jovens estão identificados por letras do alfabeto, divididos por data e por projeto ao qual pertencem.

Este é um método tradicional, escolhido pelo facto da plataforma não possuir as ferramentas necessárias para o mesmo efeito (não conseguindo guardar de forma automática as pontuações dos participantes).

4.3.2. Participantes e contextos de aplicação do questionário e da grelha de avaliação das atividades

Os projetos escolhidos para testar a adequação da plataforma aos objetivos e ao público que se destina, aplicando o questionário e a grelha de pontuação das atividades, foram o Programa Escolhas e o Centro de Estudos 100 Limites. Ambos são dotados de um público com uma grande diversidade cultural e os contactos que tínhamos com ambos, fizeram com que rapidamente aceitassem ser voluntários deste projeto.

Os projetos do PE foram contactados por nós e pelo coordenador Paulo Vieira, via *email*. Dos múltiplos projetos que acompanham, garantimos a nossa presença nos projetos: Intendarte, no Intendente; +Skills, no Bairro Alto e Eu amo SAC em Stº Ant. dos Cavaleiros. Os projetos do PE caracterizam-se por, nesta 5ª geração, “promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social” (*website ACM,I.P., Programa Escolhas*, 2015).

O Centro de Estudos 100 Limites, no qual estagiei no 3º ano da licenciatura em Ciências da Educação para um projeto curricular, trata-se de uma instituição que tem como principais objetivos: educar a nível escolar/académico; providenciar às famílias apoio ao estudo, mas também, acompanhamento infantil; providenciar práticas que trabalhem a cidadania, tendo por isso, aceitado prontamente a nossa presença.

Neste pré-teste de avaliação da plataforma DCI, participaram 24 adolescentes e jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, dos quais 16 jovens do sexo masculino e 8 jovens do sexo feminino.

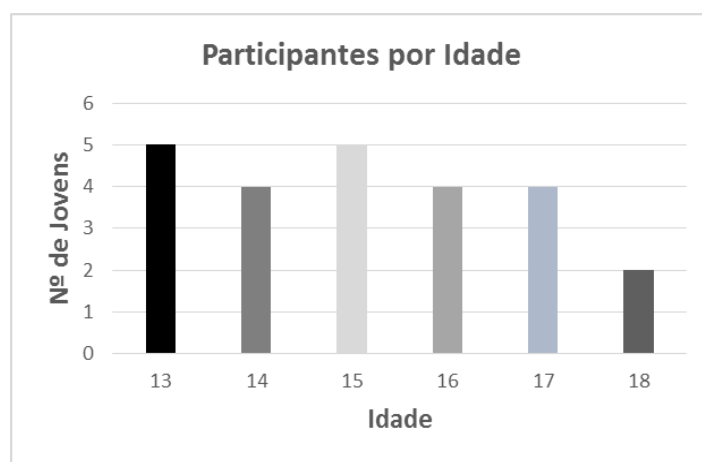


Gráfico 1 - Participantes por Idade

O grupo de participantes é constituído por jovens adolescentes que se dividem em idades entre os 13 e os 18 anos, existindo 5 jovens com 13 anos, 4 jovens com 14 anos, 5 jovens com 15 anos, 4 jovens com 16 anos, 4 jovens com 17 anos e apenas 2 jovens com 18 anos de idade. Assim, percebe-se que existe uma grande variedade de idades, não estando colocados nos extremos, criando um maior equilíbrio na avaliação.

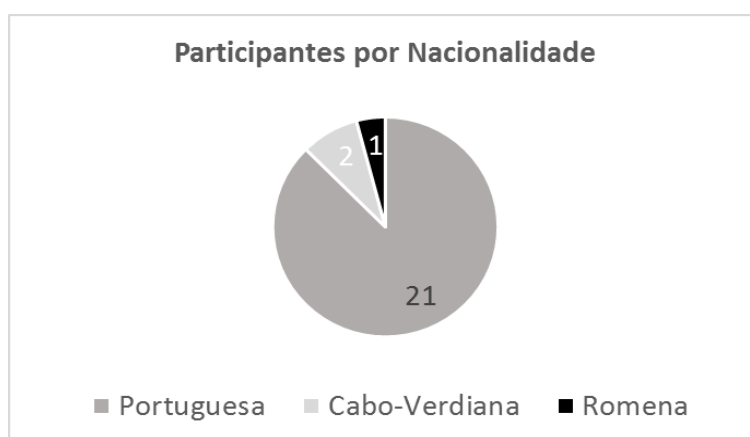


Gráfico 2 - Participantes por Nacionalidade

Como vemos no *gráfico 2*, participaram nesta avaliação 21 jovens de nacionalidade portuguesa, 2 de nacionalidade cabo-verdiana e 1 de nacionalidade romena, não havendo, portanto grande diversidade.

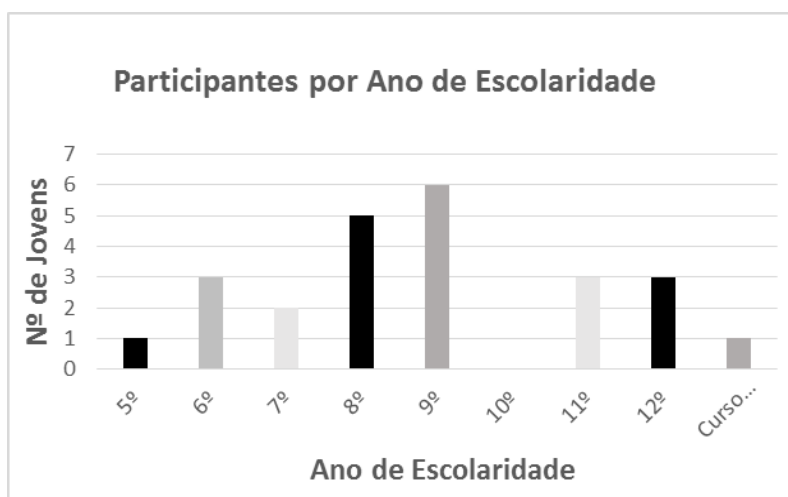


Gráfico 3 - Participantes por Ano de Escolaridade

Como se observa pelo *gráfico 3*, os jovens no seu conjunto frequentavam todos os anos de escolaridade do 5º ao 12º, com exceção do 10º ano. A maior frequência é de jovens nos 8º e 9º anos (5 e 6 jovens, respetivamente).

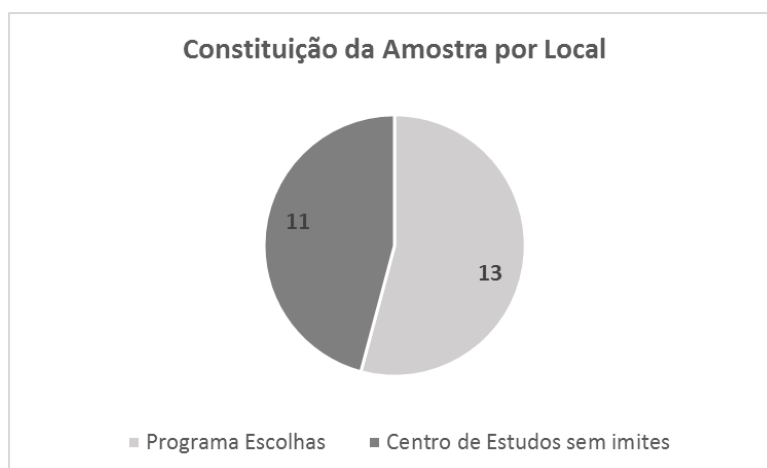


Gráfico 4 – Distribuição por Local

Como já tinha sido referido anteriormente, o grupo de participantes é composto por 24 alunos, em dois programas/instituições distintas.

Num deles, o Programa Escolhas, participaram 13 jovens, em três projetos distintos, que serão identificados no gráfico seguinte (*anexo 5*). No Centro de Estudos 100 Limites participaram 11 jovens.

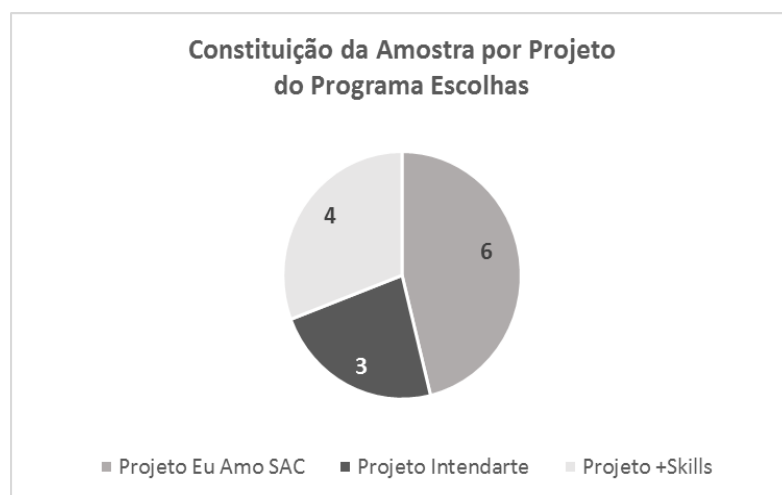


Gráfico 5 – Distribuição por Projeto do Programa Escolhas

Em termos de projetos específicos do PE, de um total de 13 jovens participantes, 6 pertencem ao Projeto *Eu Amo SAC*, 3 ao Projeto *Intendarte* e 4 ao projeto *+Skills*.

4.3.3. O processo de utilização da plataforma DCI e as notas de campo – instrumento qualitativo

A plataforma *online* DCI, após ter sido aplicada a cada um dos 24 jovens adolescentes, deu origem a uma grelha de pontuação das atividades (*anexo 5*) já referida anteriormente. Durante a execução das atividades, redigi **notas de campo** (*anexo 9*) sobre o processo que se estava a desenvolver e, após a conclusão das mesmas, os jovens preencheram o questionário (*anexo 6*). Todos passaram por esta fase.

Foram seis as vezes que apliquei todo este processo. O primeiro projeto a ser visitado para o pré-teste, no dia 8 de Junho de 2015, foi no projeto *Intendarte*, contando com três participantes, todos eles do sexo masculino. Este projeto foi uma “*experiência interessante e fomos bem recebidos (...) apesar do baixo número de jovens, foi uma experiência que nos ajudou posteriormente*” (*anexo 9, p.2*).

O segundo projeto, visitado no dia 9 de Junho de 2015, foi ao projeto *+Skills*, contando com 4 participantes que se voluntariaram, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Especificamente neste projeto, fiquei com a sensação de que os jovens estavam “*mais empenhados e curiosos, (...) atentos às atividades, principalmente, porque questionavam para que servia a plataforma, querendo ouvir a nossa explicação (...) Perguntavam (...) se iam ser pontuados, se o nosso trabalho seria exposto*” (*anexo 9, p.3*).

A terceira aplicação para o pré-teste ocorreu no dia 12 de Junho de 2015, havendo apenas dois jovens a participar, um do sexo feminino e outro do sexo masculino. Tentei ser o mais rápida possível a abandonar o Centro de Estudos, tendo em conta que os alunos se encontravam em fase de exames.

No dia 15 de Junho de 2015, foram seis os jovens que participaram no pré-teste, através do projeto *Eu Amo SAC*, contando com cinco jovens do sexo masculino e um do sexo feminino. Neste dia, “notei que todos os jovens adolescentes liam com bastante atenção antes de iniciarem (...) releeram as suas respostas, tentando acertar novamente nas respostas que não tinham conseguido ter sucesso” (*anexo 9*, p.6).

Nos dias 17 e 18 de Junho, regressei ao Centro de Estudos 100 Limite, desta vez, contando com a participação de cinco jovens (três do sexo masculino e dois do sexo feminino) no primeiro dia e quatro jovens no segundo dia (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino). No dia 17, especificamente, realizei a entrevista de *focus group*, sobre a qual falarei no ponto seguinte.

4.3.4. O instrumento qualitativo – entrevista *focus group*

A entrevista de *focus group*, com o objetivo de promover “uma discussão informal sobre determinado tópico no seio de um grupo de participantes” (Lima, Santos & Rosário, 2011), foi realizada a cinco dos 24 jovens participantes.

Escolhi os cinco jovens que mostraram menos sinais de cansaço e que se mostraram empenhados em contribuir nesta tarefa. Foi efetuada no dia 17 de Junho, no Centro de Estudos 100 Limites, contando com a presença de três rapazes e duas raparigas, com idades entre os 13 e os 17 anos de idade.

A entrevista requereu uma planificação cuidada, tendo em atenção, segundo (Almeida, 2000) quatro passos fundamentais: planificar (antecipando as decisões a serem tomadas); recrutar (pensando nos participantes certos para o efeito); conduzir (pensando nas questões a serem conduzidas de modo a conseguir recolher os dados que irão ao encontro dos objetivos iniciais); analisar (planificando-a de modo a não obter nem dados excessivos, nem dados superficiais).

Esta entrevista tinha os seguintes objetivos: avaliar a adequação da plataforma; perspetivar melhorias para a plataforma; identificar os conhecimentos, saberes e competências que reconhecem ter adquirido com a interação com a plataforma; apreender como os jovens valorizam a obtenção do DCI.

O *focus group* foi realizado numa mesa redonda, de modo a que todos os participantes se conseguissem observar. Após dar as boas-vindas aos jovens, preenchi os seguintes requisitos: nome, idade e habilitações literárias, que segundo Almeida (2000) deve ser um processo rápido.

Após explicar-lhes os objetivos e de lhes fazer a apresentação em linhas gerais, coloquei-lhes as questões. O *focus group* demorou cerca de 15 a 20 minutos, o tempo que previ. O guião do *focus group* pode ser visto no *anexo 7* e a sua transcrição no *anexo 8*. Quanto à análise do *focus group*, a ser vista no *anexo 10*, segundo Almeida (2000), esta deve ser feita de forma sistemática, verificável e com tempo, devendo ter em conta a especificidade das respostas e a procura das grandes ideias.

4.3.5. Avaliação, Análise e Interpretação de dados recolhidos

Quanto à **avaliação da prestação dos participantes**, começo por fazer uma análise das **pontuações obtidas** pelos jovens, considerando o seu desempenho nas atividades, em si, e organizadas nos módulos I, II e III (ver páginas 53 a 55 e plataforma *online* do DCI). Para os jovens obterem o sucesso, tiveram que alcançar um mínimo de 70% de respostas corretas por módulo.

O resultado da análise da tabela de pontuação de atividades (correspondente ao número total de módulos com pontuação positiva e negativa, média de pontuação por módulo, média de pontuação por atividade e pontuação positiva e negativa por módulo) apresenta-se nos gráficos que se seguem.

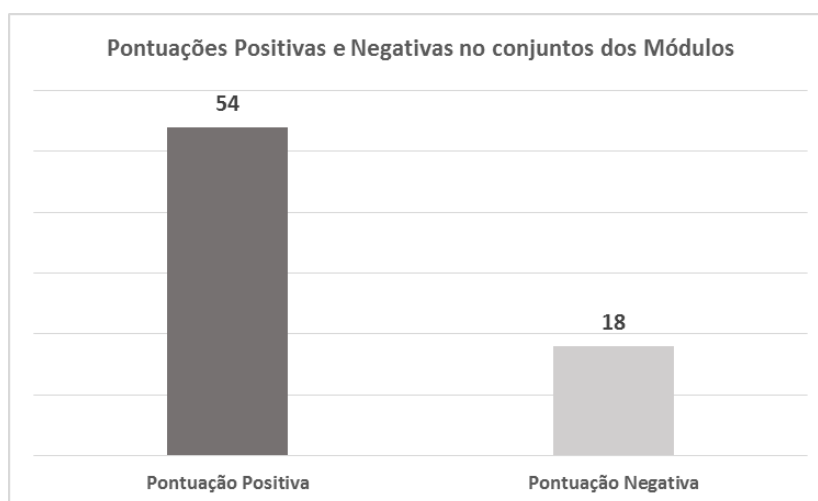


Gráfico 6 – Pontuações positivas e negativas no conjunto dos Módulos

Atento no *gráfico 6*, das 72 participações em módulos (3 módulos por cada um dos 24 participantes) 54 foram positivas, ou seja, pode referir-se, com base nos dados, que seriam elaborados 54 diplomas de certificação parciais. Contudo, foram 18 os módulos nos quais as respostas dos jovens não atingiram uma pontuação positiva.

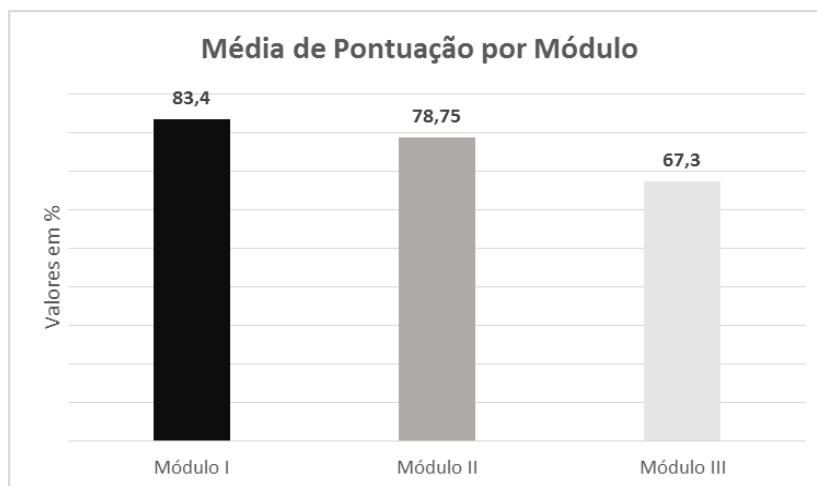


Gráfico 7 – Média de Pontuação por Módulo

Por módulo, mais especificamente, como vemos no *gráfico 7*, as respostas dos jovens aos módulos I e II atingiram uma pontuação positiva, de 83,4% e de 78,75%, respetivamente, enquanto no módulo III atingem apenas uma pontuação de 67,3%, estando abaixo da pontuação considerada um indicador de sucesso.

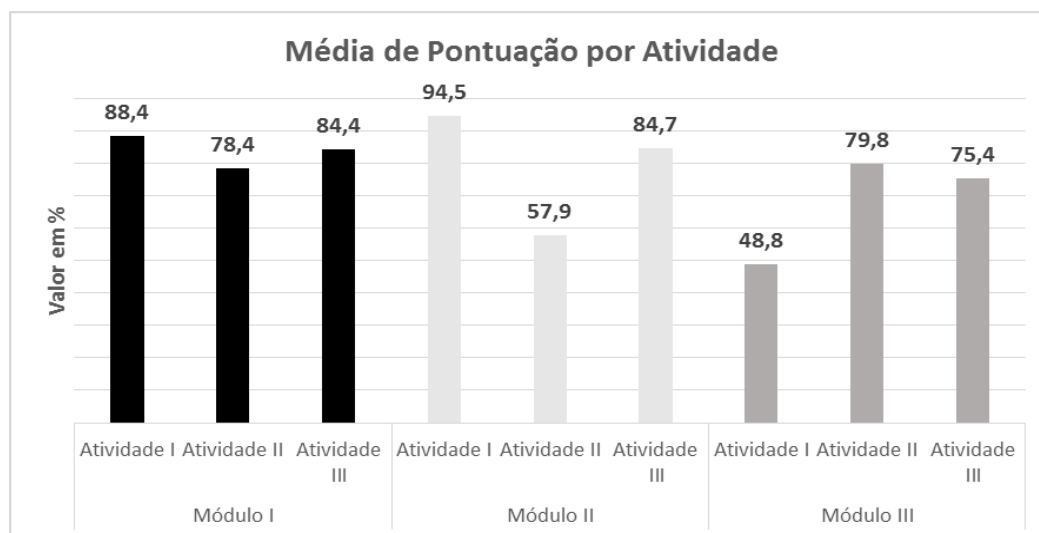


Gráfico 8 – Média de Pontuação por Atividade

A partir da leitura do *gráfico 8* pode perceber-se que no módulo I a pontuação de todas as atividades superou os 70% (pontuação positiva), sendo a atividade II (preenchimento de espaços) a que obteve valores mais baixos (78,4%) e as atividades I

e III, com valores mais elevados. No módulo II, as atividades I e III obtiveram valores elevados, de 94,5% (palavras cruzadas) e 84,7% (quizz), respetivamente. A pontuação da atividade II, obteve valores negativos, de 57,9%, respeitante à associação de imagens. No módulo III, as atividades II e III às quais correspondem os valores de 79,8% (preenchimento de espaços) e 75,4% (quizz) respetivamente, foram positivas, enquanto que a atividade I (associação de imagens), o valor mais baixo entre todas as atividades de todos os módulos, foi apenas de 48,8%.

Em suma, a pontuação das atividades de palavras cruzadas, preenchimento de espaços e quizz, independentemente do tema, obtiveram sempre pontuações positivas. As atividades de associação de imagens foram aquelas em que os participantes obtiveram mais pontuações negativas.

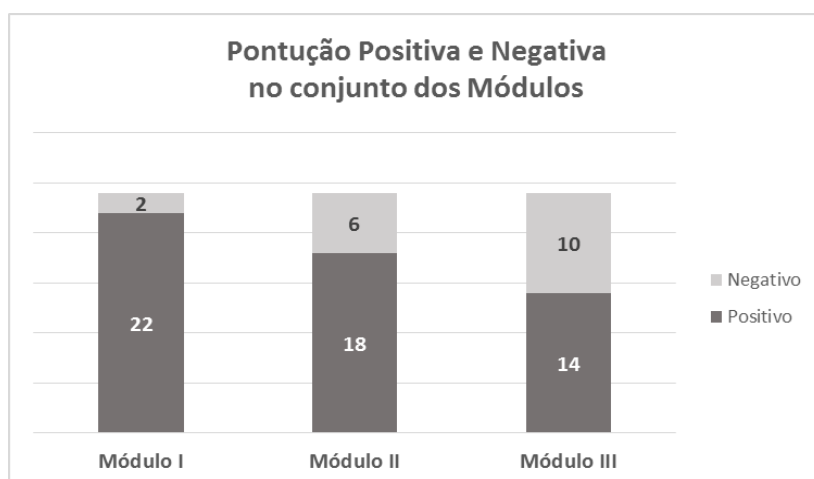


Gráfico 9 – Pontuação Positiva e Negativa no conjunto dos módulos

Por fim, e de modo a ter uma visão mais geral e conclusiva, acerca da pontuação positiva e negativa por módulo, o módulo I obteve 22 participações em que os módulos foram concluídos com sucesso e 2 com insucesso; no módulo II, 18 com sucesso e seis com insucesso; e, por fim, no módulo III, foram 14 os módulos concluídos com sucesso e 10 com insucesso, mostrando mais uma vez que o módulo III foi o módulo que obteve mais insucesso em relação aos restantes (*gráfico 9*).

A partir da análise das notas de campo, *focus froup* e questionário foi possível sistematizar a análise das **dificuldades sentidas** pelos jovens durante a realização dos módulos / atividades.

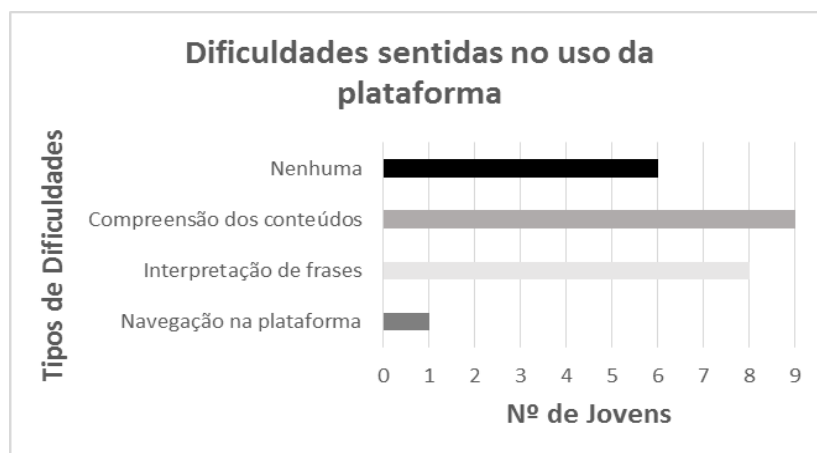


Gráfico 10 – Dificuldades sentidas no uso da plataforma por parte dos Jovens

De um modo geral, através do *gráfico 10*, pode verificar-se que os jovens sentiram, maioritariamente, dificuldades na compreensão de conteúdos e na interpretação de frases, existindo apenas para um dos jovens, dificuldade quanto à navegação na plataforma.

Ao encontro das duas dificuldades apresentadas, existem dados recolhidos através das notas de campo e do *focus group* que reforçam a mesma ideia. Segundo as notas de campo elaboradas (*anexo 9*), os participantes tiveram dificuldade “a interpretar frases, lendo de forma mais lenta e demorando mais tempo”, havendo alturas em que “perguntaram o significado de algumas palavras”, mas também, “ (...) falta de conhecimento acerca de algumas áreas como a religião e a interculturalidade”, nomeadamente nos módulos I e II “(...) devido à falta de conhecimento sobre os temas”. Os dados do *focus group* (*anexo 8*) mostraram que também, e principalmente, o módulo das religiões, apresentou dificuldades aos participantes, justificando um dos jovens que tal acontecia porque “ (...) não conhecia, só conhecia para aí dois símbolos”, tendo assim “mais dificuldade nos temas que não conheciam” e “talvez no das religiões (...) em algumas perguntas do quizz”.

Em suma, as dificuldades foram alusivas aos três módulos, devido a problemas de interpretação e aos desconhecimentos dos temas, tendo mais incidência no módulo III, tema da religião, em que também as pontuações se mostraram menos elevadas.

A análise das notas de campo e do questionário também possibilitaram algumas inferências acerca da **facilidade sentida** pelos jovens na realização dos módulos / atividades.

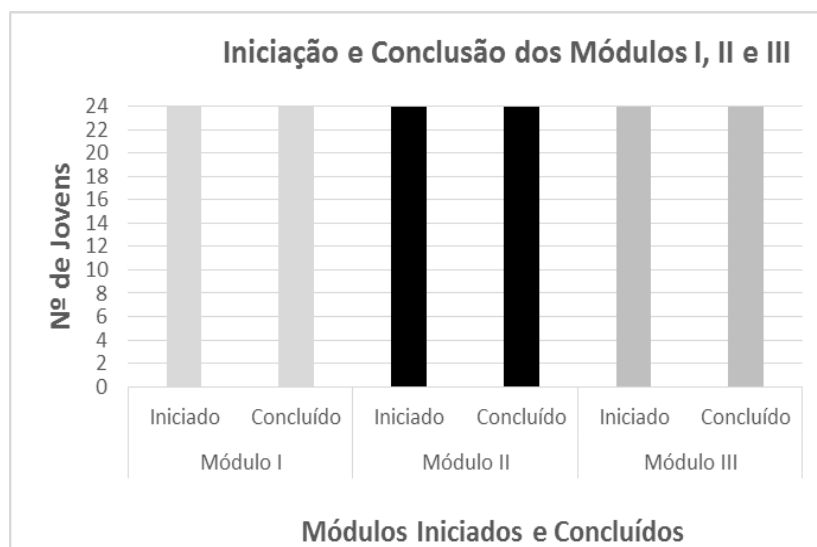


Gráfico 11 – Iniciação e Conclusão dos Módulos por parte dos Jovens

Iniciando a análise com base no *gráfico 11*, acerca na iniciação e conclusão dos módulos por parte dos jovens, pode concluir-se que os 24 jovens participantes iniciaram e terminaram todos os módulos aos quais se propuseram responder, tendo ainda os mesmos jovens decidido realizar os módulos I, II e III sem exceção. Pode compreender-se que este poderá ser um indicador de facilidade nas tarefas desempenhadas, juntamente com os dados recolhidos através das notas de campo (*anexo 9*) que indicam que muitos jovens “não tiveram dúvidas”, “mostraram-se rápidos e concentrados”, “não tiveram questões” e possuíram “ (...) grande facilidade em completar as tarefas”, de um modo geral.

Os dados recolhidos através das notas de campo, permitiram evidenciar o indicador **interesse dos jovens** na realização dos módulos / atividades.

Em primeiro lugar, e tendo em conta o que se foi passando enquanto os jovens desempenhavam as tarefas, numa das atividades de palavras cruzadas, um dos jovens, quando alertado para a facilidade de a completar, não quis contar apenas o número de letras e espaços e inserir as palavras correspondentes, tendo dito ao colega que não o iria fazer, pois assim não iria aprender.

São também exemplo de interesse quando os jovens “questionavam para que servia a plataforma (...) se poderiam repetir as atividades que erraram”, que “liam antes de responder a qualquer questão”, modificando “as resposta quando lia novamente”, bem com, “ (...) tentando acertar nas respostas que não tinham conseguido ter sucesso”, mostrando-se “ (...) participativos, calmos e focados” de um modo geral.

O quinto indicador tem que ver com a análise das notas de campo e do *focus group*, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante às **melhorias** que

os jovens consideram ser necessárias de realizar para se obter uma plataforma DCI mais adequada, quanto aos seus módulos / atividades.

De um modo geral, através das notas de campo (*anexo 9*), houve a noção de que “um ponto negativo (...) foi a contagem dos espaços (...) nas atividades das palavras cruzadas”, pois, através do modo como estão elaboradas, com palavras com números diferentes de letras. Alguns jovens “(...) não aprendiam o significado das palavras, pois limitavam-se a contar e a coloca-las, de modo a que encaixassem nos locais respetivos”. Outra das melhorias, apresentadas no *focus group*, teve que ver com o pedido dos alunos: “deviam ter dado pistas” em algumas atividades que consideraram mais difíceis.

Ao nível de alguns pontos que deveriam ser inseridos de raiz, os jovens, através da entrevista de *focus group* (*anexo 8*), consideraram ser importante “talvez alongar mais os temas”, “abordar com mais profundidade os assuntos”, mas também, abordar outros temas como o bullying e a violência no geral “(...) porque é importante”, segundo eles. Ao nível das atividades, os jovens referiram as atividades através de ligações, sopa de letras, vídeos, “pôr frases de qualquer coisa, por exemplo dos famosos sobre o racismo (...) e depois a pessoa tinha que dizer qual era o tema que aquela frase abordava”.

Em suma, quiseram corrigir aspetos referentes a palavras cruzadas e ligados a profundidade dos temas já existentes, mas também, realçar novos temas como o *bullying* e novas formas de criação de atividades.

O sexto indicador tem que ver com as notas de campo, *focus group* e questionário, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante ao **gosto e motivação** apresentados pelos jovens participantes.

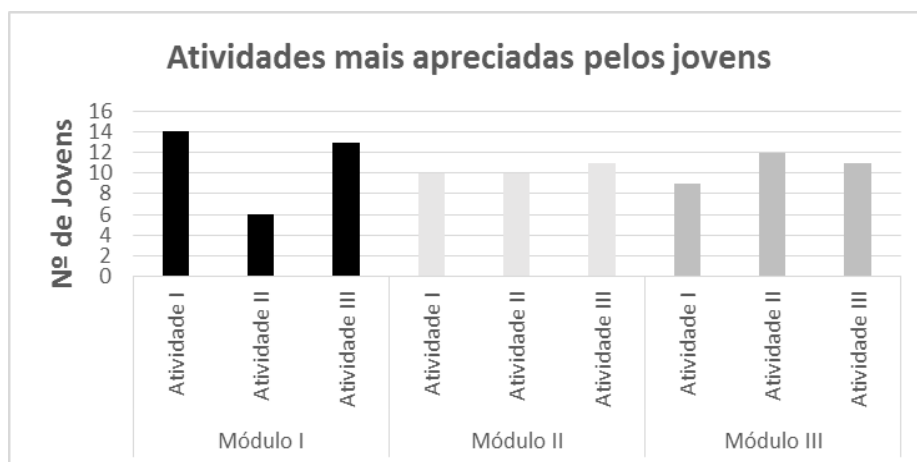


Gráfico 12 – Atividades mais apreciadas por parte dos Jovens nos 3 Módulos

Pode observar-se através do *gráfico 12* que as atividades que os jovens mais gostaram e pelas quais demonstraram um maior interesse foram a atividade I (palavras cruzadas) com 14 jovens e a atividade III (quizz) com 13 jovens, ambas do módulo I. De seguida, as atividades II (preenchimento de espaços) e III (quizz) do módulo III, contaram com 12 e 11 jovens, respetivamente. Por fim, ainda superando um número de 10 jovens, a atividade III (quizz) do módulo II contou com 11 alunos a escolherem-na como uma das atividades mais apreciadas pelos jovens, através do questionário.

Relativamente às atividades menos escolhidas pelos jovens, considerando serem as que menos gostaram, estas dizem respeito à atividade I (associação de imagens) do módulo III, com um número total de 9 jovens; e à atividade II (preenchimento de espaços) do módulo I, contando com 6 jovens.

Deste modo, o quizz foi o tipo de atividade mais apreciada pelos jovens, independentemente do tema, chegando mesmo um dos jovens a referir que “(...) estava bem feito. Estava acessível e nós conseguimos fazê-lo” (*anexo 10*), apesar de, de uma forma geral, todos terem gostado “(...) muito das atividades (...) e dos temas” (*anexo 10*).

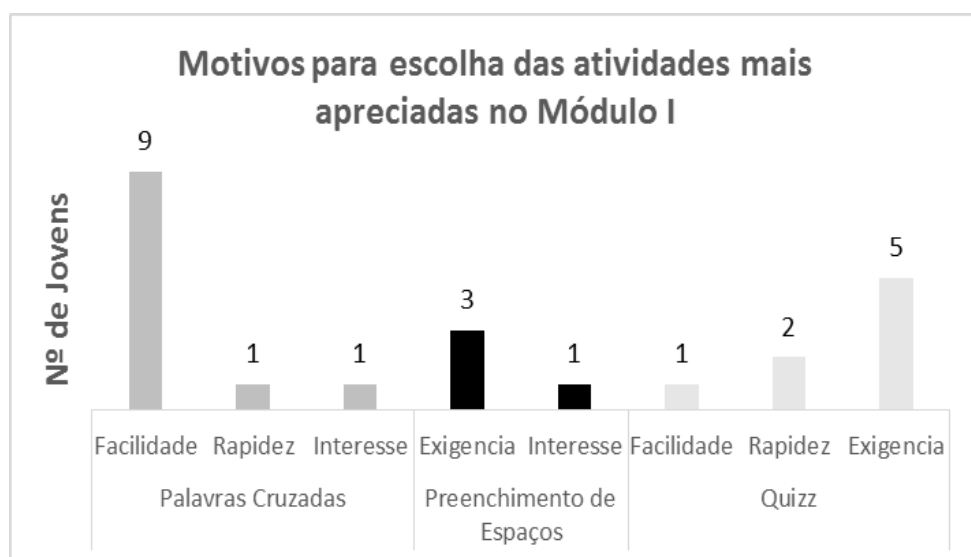


Gráfico 13 – Motivos para a escolha das atividades mais apreciadas no Módulo I

Relativamente aos motivos que levaram os jovens a gostar das atividades (*gráfico 13*), no módulo I, em relação ao quizz, que obteve um maior número de votos, teve que ver, sobretudo, com a exigência, tendo sido também apontada como característica a rapidez e a facilidade. Em relação às palavras cruzadas, teve que ver com a facilidade maioritariamente. Quanto ao preenchimento de espaços, no módulo I, a escolha caiu sobre a exigência.

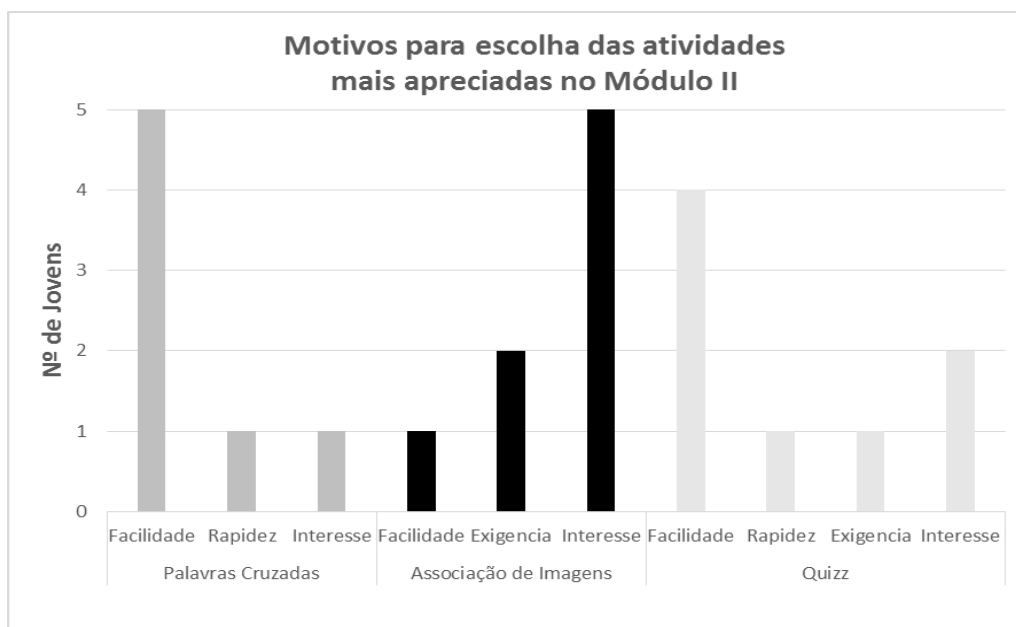


Gráfico 14 – Motivos para a escolha das atividades mais apreciadas no Módulo II

Relativamente ao módulo II (*gráfico 14*) contando com números bastante equilibrados, com 10, 10 e 11 jovens a salientarem o gosto pelas atividades I, II e III, respetivamente, aos motivos que levaram os jovens a gostar dessas mesmas atividades, em relação às palavras cruzadas, o principal motivo foi a facilidade; em relação à associação de imagens, foi o interesse que o contínuo teve para os participantes; e em relação ao quizz, registou-se a facilidade mas também o interesse do tema.

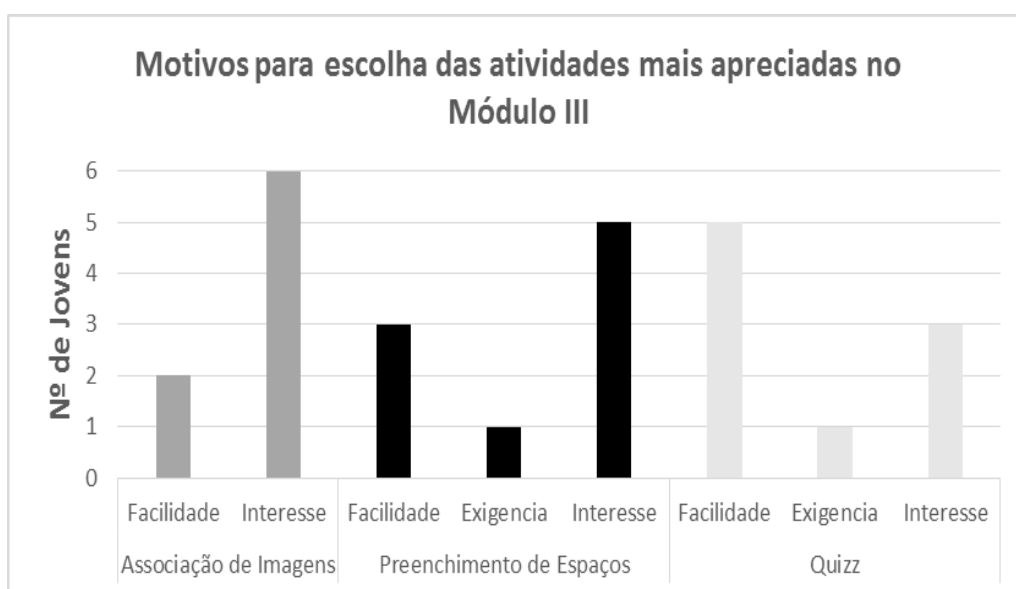


Gráfico 15 – Motivos para a escolha das atividades mais apreciadas no Módulo III

Por fim, acerca do módulo III, como se pode verificar no *gráfico 15*, a escolha da associação de imagens teve que ver maioritariamente pelo interesse dos jovens acerca do tema, sendo o mesmo caso do preenchimento de espaços e do quizz. Estes

dois últimos contaram ainda com a facilidade considerada pelos jovens na execução das atividades, expressa também em grande número.

O sétimo indicador tem que ver com o *focus group* e o questionário, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante às **aprendizagens desenvolvidas** pelos participantes após realizarem as atividades / módulos da plataforma.

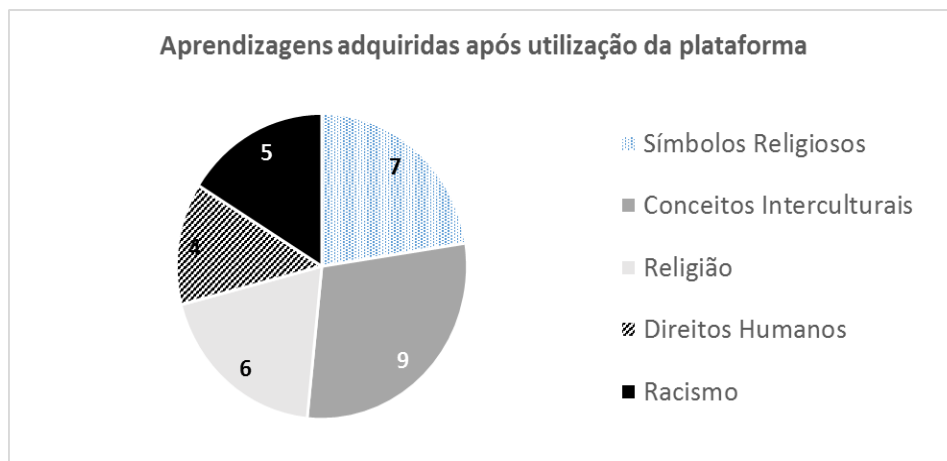


Gráfico 16 – Aprendizagens dos jovens com utilização da plataforma

Assim, através de uma questão de resposta aberta feita através do questionário (*anexo 6*), os jovens evidenciaram os conceitos interculturais como sendo a aprendizagem mais adquirida (total de 9 jovens), bem como, através da entrevista de *focus group* (*anexo 10*), em que percecionaram “a diferença entre interculturalidade e multiculturalidade”, referindo que iriam começar a “(...) passar agora a dizê-lo em diferentes contextos”, tendo assim compreendido o seu significado.

De seguida, sete jovens referiram os símbolos religiosos como aprendizagem, tendo a entrevista de *focus group* (*anexo 10*) espelhado o mesmo, quando referiram “o símbolo das religiões. Eu não sabia e fiquei a saber”.

Foram seis os jovens que mencionaram a religião como uma das aprendizagens adquiridas com as atividades, mencionando que “ (...) todas as pessoas, qualquer que seja a sua religião, têm que ter a mesma liberdade que os outros têm” (*anexo 10*), percecionando-se uma clara reflexão entre conceitos e práticas a ter em sociedade.

Por fim, foram cinco os jovens que indicaram o tema / conceitos do racismo e quatro jovens assinalaram os conhecimentos acerca dos Direitos Humanos.

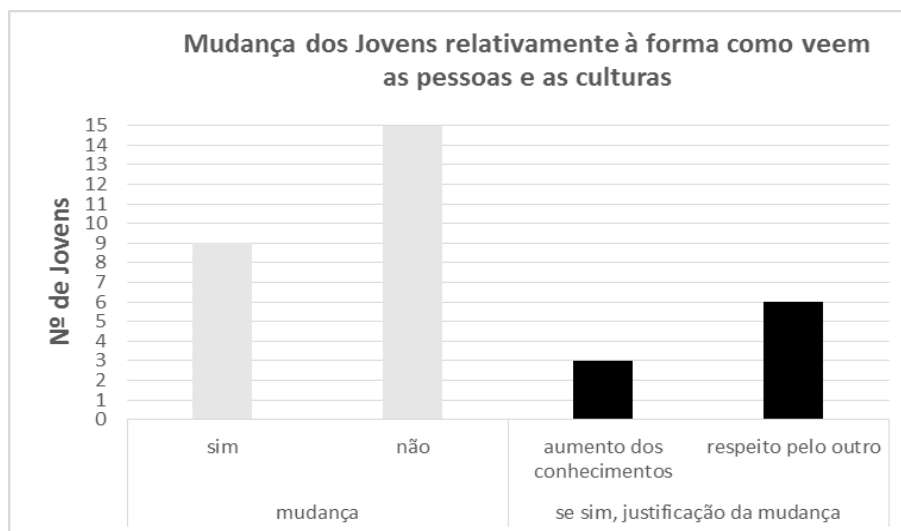


Gráfico 17 – Mudança dos Jovens relativamente à forma como veem as pessoas e as culturas e sua justificação

Quanto à possível mudança relativamente à forma como os jovens participantes veem as pessoas e as culturas, maioritariamente, os jovens referiram que não uma alteração (15 jovens), tendo sido apenas 9 os que indicaram a sua existência, tendo dado como justificação o respeito pelo *outro*, que aumentou, tendo alterado as suas perceções, bem como, o aumento dos conhecimentos que os irá levar a mudar comportamentos, segundo justificaram.

Relativamente às **perceções acerca da plataforma**, o primeiro indicador tem que ver com o *focus group* e o questionário, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante à **organização da plataforma**, segundo a opinião dos jovens adolescentes que a exploraram.

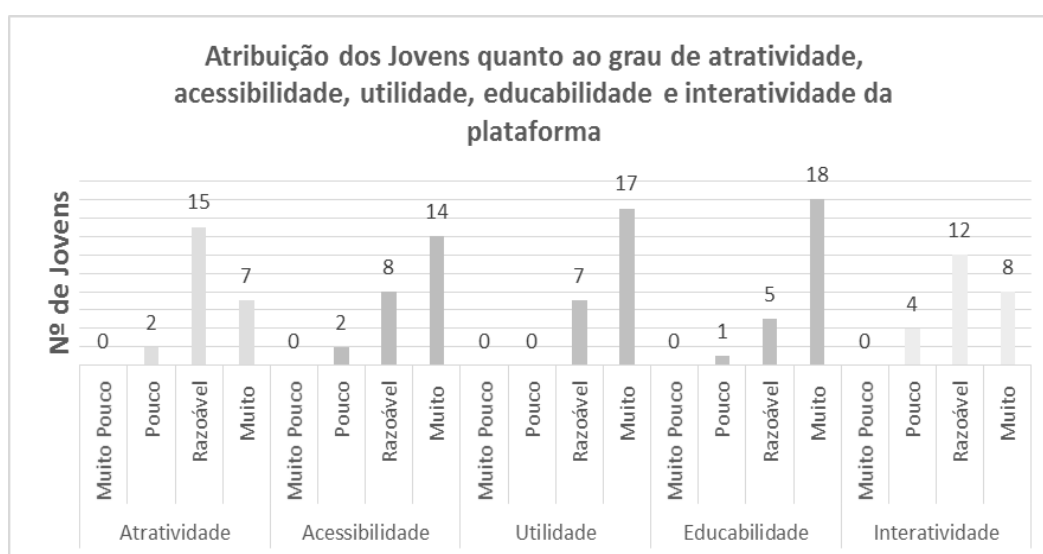


Gráfico 18 – Atribuição dos Jovens quanto ao grau de atratividade, acessibilidade, utilidade, educabilidade e interatividade da plataforma

Atento no *gráfico 18*, os jovens atribuíram, através da aplicação do questionário (*anexo 6*), um grau de 0 a 4 (sendo 0 muito pouco e 4 muito) à plataforma, quanto à sua atratividade, acessibilidade, utilidade, educabilidade e interatividade.

Relativamente à atratividade, a maioria (15 jovens) considerou-a razoável; quanto à acessibilidade foi considerada muito acessível (por 14 jovens); acerca da utilidade, a maioria dos jovens (17 no total) atribuiu-lhe o grau máximo (muito útil); 18 participantes consideraram-na muito educativa e entre 12 e 8, respetivamente, consideraram a plataforma como sendo razoável e muito interativa.

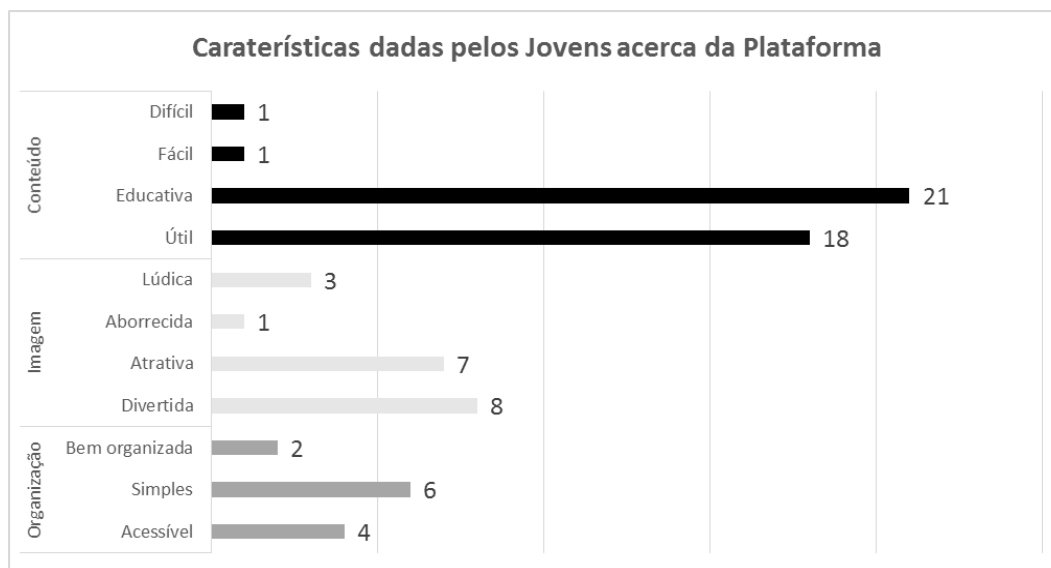


Gráfico 19 – Caraterísticas dadas pelos Jovens acerca da Plataforma

Ainda de modo a perceber a opinião dos jovens acerca da organização da plataforma, como se pode verificar pelo *gráfico 19*, em relação ao conteúdo, a grande maioria dos jovens considerou-a educativa e útil; quanto à imagem, consideraram-na, maioritariamente, atrativa e divertida; e, por fim, relativamente à sua organização, consideraram-na simples (6 jovens), acessível (quatro jovens), pois, “ (...) quem vai à *internet* consegue facilmente encontrar o *site* e aceder às atividades”, e bem organizada (2 jovens), referindo na entrevista de *focus group* (*anexo 10*) que os módulos e conteúdos “Estavam bem organizados, com sentido...” e que estavam “bem explicados e as atividades (...) bem inseridas”.

O segundo indicador tem que ver com a entrevista de *focus group*, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante às **melhorias em termos de recursos** que deveriam ser tidas em conta futuramente, segundo a opinião dos participantes.

Segundo a opinião dada pelo jovens as melhorias deveriam ser relacionadas com a existência de “por exemplo, notícias, coisas reais, mas vídeos curtos”, devendo “ (...) existir tipo uma aplicação para a plataforma e para *tablets* também”.

O terceiro indicador tem que ver com a entrevista de *focus group*, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante às **melhorias em termos de pontuações** que deveriam ser tidas em conta futuramente, segundo a opinião dos jovens.

Os jovens adolescentes destacaram as pontuações demasiado elevadas para ter sucesso e conseguir uma nota positiva na passagens dos módulos, referindo que “ (...) 70% é um bocado elevado”, dando como opção “ (...) passar pelos 50%, 60%”, podendo mesmo ser uma pontuação de, no mínimo, “55% para ficar no meio” e conseguir obter sucesso e completar o módulo.

O quarto indicador tem que ver com as notas de campo e com o questionário, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante ao **interesse dos jovens adolescentes em relação às plataformas digitais e sua utilização futura**.

De um modo geral, os jovens chegaram a questionar-me “ (...) sobre o meu trabalho de estágio e sobre o que iria acontecer no futuro do DCP”, o que me levou a refletir sobre o interesse em compreender o que era pretendido com a plataforma *online*. Outro dos exemplos que se justificou no interesse acerca da plataforma foi o facto de os jovens terem explorado “ (...) durante bastante tempo os recursos e tendo lido alguns deles”, quando poderiam apenas ter verificado a sua existência, sem os ter aberto ou lido.

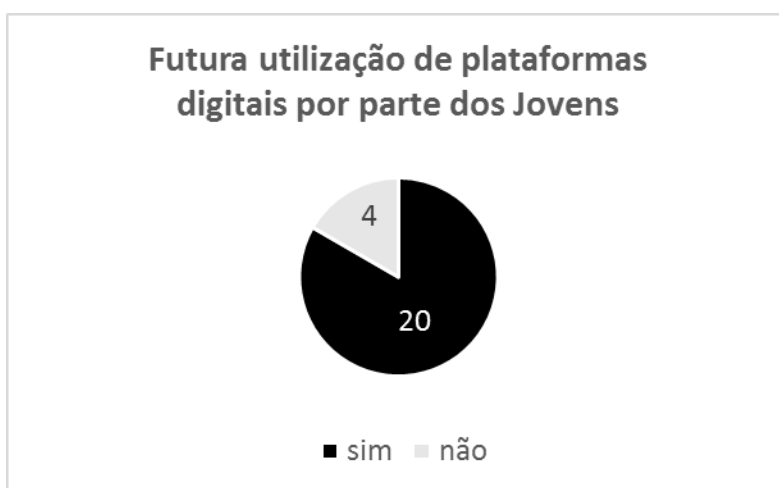


Gráfico 20 – Futura utilização de plataformas digitais por parte dos Jovens

Ainda quanto à plataforma e à utilização de plataformas digitais, no futuro, através do gráfico 20, pode verificar-se que, de um total de 24 participantes, 20 jovens

pretendem utilizar plataformas digitais, sendo apenas um número de 4 jovens a considerar o contrário.

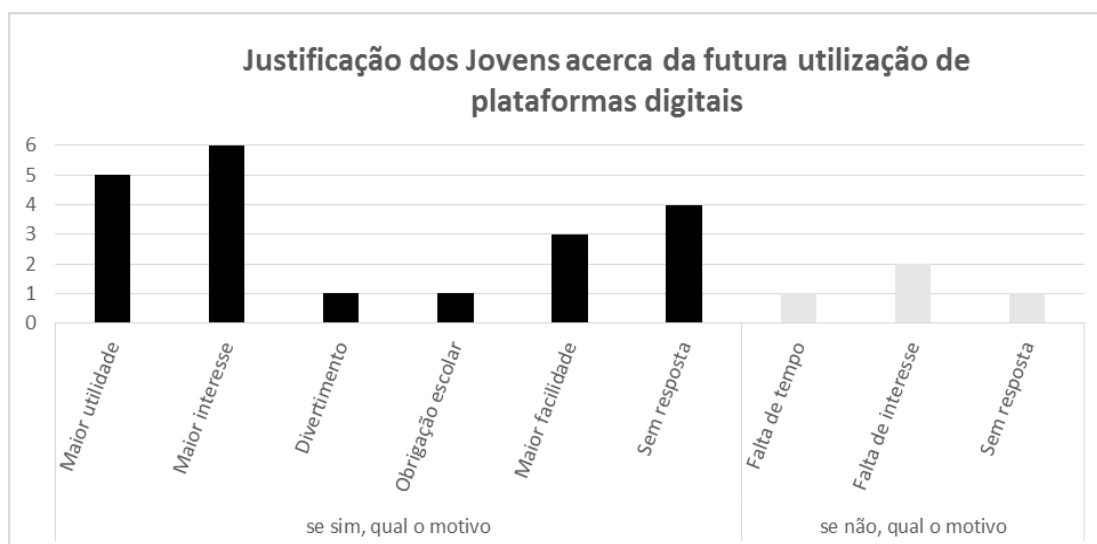


Gráfico 21 – Justificação dos Jovens acerca da futura utilização de plataformas digitais

Quanto à justificação, o *gráfico 19* explica os motivos das afirmações anteriormente citadas. Como motivos para uma futura utilização, a maioria dos participantes apontaram o interesse (6 jovens) e a utilidade (5 jovens), tendo existido 4 jovens que não deram resposta e três jovens que consideraram a facilidade como justificação para a utilização. Com um número mais reduzido de votos, o divertimento e a obrigação escolar foram referidas por dois jovens.

Acerca do motivo para a não utilização, por parte destes jovens, de plataformas digitais no futuro, as justificações passaram por falta de interesse e falta de tempo por parte dos mesmos.

O quinto e último indicador tem que ver com a entrevista de *focus group*, em que foi possível executar uma recolha de dados respeitante aos **aspetos positivos da plataforma**, considerados pelos jovens adolescentes.

Deste modo, os jovens consideraram a plataforma proveitosa, no que toca à emissão dos futuros diplomas de competências interculturais, “para meter no currículo”, conseguindo assim “mais oportunidades... para mostrar a nossa experiência sobre o que nós sabemos”, referindo ainda, que “ (...) ao ter esse diploma prova, pelo menos, que já tem os conhecimentos básicos para se aperceber e lidar com as diferentes culturas” e “ (...) dá-nos a conhecer um pouco melhor daquilo que nós sabemos (...) seja aqui ou lá fora no estrangeiro”, fazendo com que os empregadores saibam “ (...) se o nosso nível de conhecimento é bom”.

Basicamente, consideram o diploma de competências interculturais como algo que os ajudará futuramente a obter emprego em áreas relacionadas com os temas interculturais, tendo importância no que se consideram ser as competências apreendidas.

Balanço Geral

Em suma, através dos dados obtidos, posso concluir que o pré-teste do DCI teve um impacto positivo nos participantes. Existem evidências de que se atingiram os objetivos traçados: transmitir conhecimentos / conceitos básicos acerca das temáticas da interculturalidade, do racismo, do preconceito e da discriminação (objetivo geral) e levar os jovens a refletir sobre os seus conhecimentos e a desenvolvê-los, estimular o reconhecimento e a empatia pelo *outro* (objetivos específicos).

Através da aplicação do pré-teste do DCI, foi possível avaliar o nível de conhecimento dos jovens sobre as culturas, a diversidade e os problemas que os rodeiam. Os resultados obtidos levam a inferir que os desafios colocados por este dispositivo, o conhecimento e o estímulo à reflexão que proporciona sobre as variações culturais e a importância da convivência entre todos os humanos, estimulou o conhecimento e a empatia pelo *outro*, em grande parte dos participantes, como foi analisado no separador anterior.

Acresce que os resultados da avaliação são indicadores não só da adequação da plataforma à população-alvo, como da valorização que os jovens participantes na mesma lhe reconhecem, destacando a sua utilidade na sua formação e preparação para a participação presente e futura no mundo global de que fazem parte. Sublinho aqui, de modo muito especial, o valor educativo que os jovens participantes reconheceram a este dispositivo.

Considero ainda que a implementação da plataforma a um maior número de jovens e adolescentes, bem como, nova reformulação de modo a garantir uma melhoria nas atividades e um maior número de módulos, poderá contribuir para uma maior sensibilização e colocação do tema na agenda pública.

5. Reflexão sobre o percurso formativo

Um estágio curricular requer pré-disposição e disponibilidade para, mais do que estar presente no local, estar motivado para absorver tanta informação quanto possível, numa lógica de cooperação com os diferentes profissionais da organização em que o

estágio se enquadra, bem como os diferentes colaboradores, parceiros e público que serve.

Desde o primeiro dia de estágio até ao último dei o meu melhor em todas as tarefas executadas, tentando sempre motivar-me, utilizando conhecimentos já adquiridos durante a licenciatura e o 1º ano de mestrado, bem como, todas as competências apreendidas ao longo da minha vida pessoal e académica.

Num estágio, o tempo que passamos com os colaboradores, traduzem-se em momentos em que vamos obtendo informação, novas competências, novas capacidades, designadamente de interação, de pesquisa, de comunicação, pondo à prova a nossa responsabilidade, capacidade de mediação, organização, eficiência, entre tantas outras.

Os desafios são / devem ser uma constante. No ACM, I.P. vários foram os momentos em que os planos tiveram que ser alterados por motivos alheios ao meu controlo. Contudo, apesar de, nesses momentos, sentir que não conseguiria chegar aos meus objetivos, percebo que todos os contratempos serviram para perspetivar de outra forma o significado da persistência e da resiliência. Houve momentos mais complicados, talvez pela novidade, talvez pelo medo de falhar, mas as soluções, em equipa, foram o mais importante e todos os momentos foram essenciais para perceber que também de percalços se faz um projeto. O essencial é conseguir, dentro das possibilidades, voltar a perseguir os objetivos.

Como referi, o trabalho em equipa, teve como resultado um trabalho árduo, mas bastante compensador. Juntamente com o meu colega, Marco Gomes, como tenho vindo a referir ao longo do relatório, elaborei o projeto DCI. Explorar o tema, tomar decisões, apoiar nos momentos de sucesso e insucesso, motivar, fez tudo parte de um leque ainda maior de momentos que vivemos ao longo da nossa estada no ACM, I.P.

O percurso poderia ter sido feito individualmente, teria tido outros contornos, mas tenho a clara certeza de que enriqueceu bastante o nosso projeto o facto de o termos partilhado, de termos pensado em conjunto no *design* e em todo o processo, de termos aprendido um com o outro, vermos novas perspetivas e, mais uma vez, superarmos em conjunto as dificuldades, procurando soluções que fossem ao encontro dos nossos diferentes objetivos.

O presente relatório, mais especificamente, o projeto referente ao DCI, ocupou a grande maioria do tempo e da concentração, contudo, as atividades que pude desenvolver para o GEFMI serviram para ter um maior contacto com o trabalho da equipa e da instituição, podendo perspetivar o meu futuro profissional.

Quanto à escrita do relatório, a *luta contra ao tempo*, a insegurança (que fará parte por estar perante o desconhecido), as indecisões, as reflexões e as pesquisas foram bastante importantes para sentir que o trabalho feito durante quase um ano estava a culminar num documento importante. Todas as fases são para mim, fases bastante importantes para o meu crescimento. O facto de ter tido um maior contacto com as TIC e de ter conseguido criar uma plataforma, alojada num *site*, foi realmente desafiante. Não me senti confortável inicialmente, devido aos poucos conhecimentos que tinha, mas a ajuda do meu colega Marco Gomes foi essencial para conseguir chegar aos objetivos pretendidos. Fiquei bastante satisfeita com o resultado final e mais motivada para utilizar as TIC em projetos futuros.

Em relação às aprendizagens, quando me foi proposto elaborar o *design*, a conceção e a aplicação do DCI, o tema da interculturalidade foi bastante motivador. Tendo seguido o Mestrado em Educação Intercultural, interessou-me bastante poder estar ligada, de uma forma generalizada, a todos os conceitos, abordagens e conhecimentos acerca do mesmo. De uma forma específica, a educação para a cidadania e para a diversidade, algo que já tinha sido alvo de projetos durante a licenciatura, voltou a ser fundamental. Como refere Banks (2004, citado por Bitti, 2009):

A educação para a cidadania deve ajudar os jovens a desenvolver uma identidade global, que permita uma profunda compreensão dos seus papéis na comunidade mundial. (...) a identidade pessoal, cultural, nacional e global são interdependentes de uma forma dinâmica, em que os estudantes não podem desenvolver um pensamento claro de identidade nacional sem terem esclarecido a identidade cultural, e eles também não podem desenvolver uma identidade global até que tenham adquirido uma reflexão da identidade nacional (p.132)

Poder ajudar adolescentes e jovens a contactar com este tipo de conhecimento é algo que me motiva a continuar. Mais do que indivíduos com raízes numa cultura, somos seres individuais, com características próprias e únicas que devem ser, acima de tudo, respeitadas.

Refletindo acerca da importância do DCI, ao serem promovidos estes projetos e atividades, irá contribuir para a aquisição de competências e de aprendizagens interculturais (Bitti, 2009). Para que tal aconteça é também necessário que as pessoas adotem uma atitude reflexiva, existindo igualdade e respeito, derrubando barreiras como

a dificuldade em comunicar, a discriminação, a pobreza, a exploração, sobrepondo o diálogo a todas as formas de discriminação (Bitti, 2009).

Percebi claramente que devemos refletir sobre o estereótipo, de modo a que não se transformem em preconceitos ou discriminação. Essa forma de combate é o conhecimento e o reconhecimento do *outro* e da(s) sua(s) cultura(s). O conhecimento, a educação, são armas importantes para travar batalhas. O conhecimento dá-nos o discernimento, dá-nos a curiosidade, dá-nos a capacidade de refletir e de questionar. O conhecimento é fundamental para sabermos mais sobre nós e sobre os outros e se há coisa pela qual todos os dias devemos lutar é pela igualdade de oportunidades, para que todos possam ter acesso e para que todos possam ser mais capazes.

Morin (2002) referiu que "o ser humano tem de ser ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional" (p.38), o que significa que para além da sua individualidade, faz parte de uma sociedade e de uma espécie. Cada ser humano, ao mesmo tempo que percorre o seu caminho de construção da sua identidade, participa numa determinada sociedade, de forma mais local ou mais global. Através das suas ações e interações quotidianas pode contribuir para a tornar mais respeitável e inclusiva. Acresce que, enquanto ser humano, fazer parte de uma espécie – a espécie humana – todos somos iguais e simultaneamente diferentes, onde a liberdade de cada um termina quando a do próximo começa.

Considerações Finais

A interculturalidade, associada às tecnologias digitais, é um tema bastante atual e com muito interesse para o público-alvo escolhido – adolescentes e jovens. Pensando na forma rápida como as tecnologias têm evoluído ao longo dos anos, a ideia de conseguir obter uma aplicação para *tablets* e para *smarthphones* fará bastante sentido, futuramente.

Os temas divulgados na plataforma, referentes à diversidade, cultura, religião e preconceito são temas que fazem sentido numa sociedade onde a globalização é um facto. O contacto com pessoas de diferentes culturas dá-nos riquezas impagáveis, enriquecendo-nos como pessoas, cidadãos, estudantes, dando-nos uma visão mais focada no *outro*, não tendo que ser deixada de parte a nossa individualidade.

Acerca da meta definida inicialmente, sensibilizar os jovens para a interculturalidade e para a diversidade, posso considerar que foi cumprida, tendo sensibilizado, transmitindo-lhes conhecimentos e estimulando-os para a empatia pelo *outro*, apesar das estratégias para os alcançar terem sido ajustadas.

Este foi um processo integrado. Após a construção do *design* da plataforma DCI, prosseguimos para a construção da plataforma, feita por nós e não por parceiros, tendo-se construído, posteriormente, instrumentos de recolha de dados, culminando com a aplicação do pré-teste do DCI.

A aplicação da plataforma do DCI e dos instrumentos foi feita a 24 jovens adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, mas com a perspectiva de futuramente poder aumentar-se o público-alvo. A maioria dos jovens demonstrou interesse pela plataforma DCI e pelos temas a esta associados, tendo apresentado mais dificuldades ao nível da interpretação de algumas frases e da falta de conhecimentos relativos ao tema da religião, principalmente. Contudo, a vontade de saber mais sobre o futuro do DCI e dos novos na aplicação da plataforma, do questionário, das notas de campo e do *focus group*.

Em relação às pontuações obtidas pelos jovens, existiram, das 72 participações em módulos, 54 com percentagens positivas, acima dos 70% e apenas 18 tiveram pontuações que lhes proporcionaram uma pontuação negativa (inferior a 70%).

De uma forma geral, o pré-teste do DCI foi bastante importante, tendo transmitido conhecimentos, promovendo assim a interculturalidade, o respeito, a

tolerância, a alteridade, a diversidade, garantida numa plataforma *online* de interesse geral, fácil de utilizar, sem custos e à distância de um computador.

Os jovens participantes consideraram a plataforma útil e educativa. Compreendemos que assim, efetivamente, conseguimos criar um dispositivo educativo, de educação intercultural, com uma dinâmica própria, em que os jovens podem, não só testar os seus conhecimentos culturais e competências interculturais, como também, aprofundá-los dado que os módulos possuem *links* que remetem para *sites* informativos sobre culturas, religiões e outras vertentes culturais e interculturais.

As recomendações que considero serem essenciais referir, em primeiro lugar, dizem respeito à elaboração de mais atividades lúdicas, que chamem a atenção ao nível estético, mas que sejam também mais interessantes, como as que os jovens referiram para as melhorias da plataforma. É certo que a plataforma que tínhamos disponível não nos deu uma grande margem para conseguir obter outro género de atividades, mas os conteúdos, porém, fizeram-nos bastante sentido, havendo por isso o desejo de que se mantenham, mas que sejam continuamente melhorados.

O facto de poder existir uma plataforma que abranja um público-alvo mais alargado deveria ser também alvo de reflexão. Considero necessário, não só os jovens, bem como as crianças e os adultos, terem acesso a uma plataforma que lhes permita ter acesso a conhecimento que será útil no seu dia-a-dia com os outros cidadãos, proporcionando-lhes uma visão mais clara sobre a justiça e a igualdade.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. P. (2000). *Guião para condução e análise de entrevistas de focus group*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Centro de Estudos da Escola.
- Barreto, J. (2013). A religião. Panorama da religião na Europa e em Portugal. In Ramos, A. et al. (Eds.). *20 Anos de opinião pública em Portugal e na Europa* (pp. 31-36). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Barrett, M., Lázzar, I., Gaillard, P. M. & Philippou S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.
- Bitti, M. (2009). *Aprender na diversidade – a perspectiva dos jovens do Programa Escolhas*. Caderno Temático 2. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Boleo, A. (2011). *Todos Diferentes, Todos Iguais. Um percurso de aproximação pela semelhança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Caetano, A., Freire, I., Vassalo, S., Machado, E. & Bicho L. (no prelo^a). *The voice of Youth in Intercultural Education*. Journal Education Action Research.
- Caetano, A., Freire, I., Vassalo, S., Machado, E. & Bicho L. (no prelo^b). *Arts and the voice of youth in dialogue*. A project in Portuguese schools.
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do programa escolhas. *Revista Interações*. Nº 29. Pp. 60-94.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da Educação Não-Formal. In: AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007. p. 207-267.

- Cochito, M. (2008). *Cooperação e Aprendizagem*. Educação Intercultural. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Cortesão, L. & Pacheco, N. (1991). O conceito de Educação Intercultural – Interculturalismo e realidade portuguesa. *Inovação*, vol IV, nºs 2 e 3, 33-34.
- Costa, P. M. (coord.). (2001). *A Educação para o Desenvolvimento e os Jovens: pistas de reflexão*. Lisboa: CIDAC – Projeto Formar os Jovens para o Desenvolvimento.
- Coutinho, J. (2012). Religião e outros conceitos. *Sociologia*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. XXIV.
- Cunha, J. & Silva, T. (2004). *Olhar o património religioso, entender a cultura. Diálogo e encontro inter-religioso*. Guião de visitas a lugares de culto de lisboa. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Damázio, E. S. P. (2008). *Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, ano 6, n-12 jul/dez.
- Delors, J. (Ed.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Frutuoso, T. (2013). *Interculturalidade: Caminhos para a Transformação*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Giménez Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI, IP.
- Guedes, E. (2007). *Alteridade e Diálogo: Uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba.
- Instituto nacional de estatística. (2011). *Censos 2011*. Lisboa: INE.
- Joaquim, T. (2014). Educação para a Igualdade: um passo, outro passo. *Coeducação percursos e desafios*. Notícias 90. Pp.14. Janeiro-Junho.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. South Carolina: Merrill /Prentice-Hall: Upper Saddle River, NJ.
- Laraia, R. (2001). *Cultura. Um conceito antropológico*. Antropologia Social. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.
- Lima, P. (2013). *A escola e a interculturalidade: capacitar os atores para semear a mudança*. Trabalho de Projeto. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lima, S., Santos, T. & Rosário, E. (2011). *Discursos do Racismo em Portugal: Essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Loureiro, M. J., Pombo, L., Barbosa, I., & Brito, A. L. (2010). A utilização das TIC dentro e fora da escola: resultados de um estudo envolvendo alunos do concelho de Aveiro. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), pp. 31-40. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Malheiros, J. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade*. Manual para Técnicos. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

- Martires, H., Sousa, C., Bossa, A. (2014) .As TIC como ferramentas de educação intercultural. *Revista Sociologia online*. Nº8. Associação Portuguesa de Sociologia. Pp. 1-28.
- Milagre, C. (1996). *As minorias étnicas na Escola, um olhar de professores do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Lisboa: Piaget.
- Oliveira, C. & Gomes, N. (2014). *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal*. Relatório Estatístico Decenal. Volume I – Coleção Imigração em Números. Observatório das Migrações. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.)
- Pacheco, I. (2014). *A formação de professores para a diversidade cultural e inclusão escolar. Um estudo de caso de investigação-ação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Passerino, L. & Montardo, S. (2007). Inclusão Social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. *Revista Compos*. Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Pp. 1-18.
- Pinto, L. (2007). *Educação Não-Formal: Um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. ISCTE.
- Pedro, A., Pires, L. & González, R. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas* n.º10. PP. 233-235.
- Pereira, M. & Silva, B. (2009). A relação dos jovens com as tic e o factor divisão digital na aprendizagem. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Platform for intercultural europe. (s/d). *about the platform for intercultural europe. Mission, vision and background. Website*. Disponível em: www.intercultural-europe.org/site/. Consultado em: 16 de Junho de 2015.

Rech, V. (2009). *Pluralismo religioso: diálogo e alteridade no ensino religioso*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Faculdade de Teologia.

Santos, Boaventura de Sousa. (1997). Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*. Governo e Direitos – CEDEC, n° 39, p. 122.

Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M. M., Exberria Balerdi, F., Minguez Vallejos, R., Jordán Sierra, J. A. & Ruiz Román, C. (2007). Contribución del Discurso Intercultural a una Nueva Teoría de la Educación, (pp. 447-491). In J. Boavida e Á. G. del Dujo (coord.). *Teoria da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Unesco. (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. (2001) Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Paris. Unesco 1001

Legislação

Decreto-Lei nº31/2014 de 27 de Fevereiro. Diário da República, nº41 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei nº146/2015 de 3 de Agosto. Diário da República, nº149 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei nº 168/18 de 2007. Jornal Oficial da União Europeia. Decisão do Conselho.

Resolução de Conselho de Ministros, nº4/2001 de 9 de Janeiro. Diário da República, nº7 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução de Conselho de Ministros, nº 12-b/2015 de 20 de Março. Diário da República, nº56 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução de Conselho de Ministros, nº 68/2012 de 16 de Agosto. Diário da República, nº 158 — II Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução de Conselho de Ministros, nº 74/2010 de 17 de Setembro. Diário da República, nº182 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Websites

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. (2014). Lisboa: Alto Comissariado para a Migração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). A visualizar em: <http://www.acidi.gov.pt/>

Alto Comissariado para as Migrações. (2015). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). A visualizar em: <http://www.acm.gov.pt/>

Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers. (S/D). Project objectives. [em linha] *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers Web Site*. A visualizar em: <http://www.ierest-project.eu>

Relatório de Atividades. (2014). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). A visualizar em: <http://www.acm.gov.pt/documents/10181/43252/ACM+RA2014+final+net.pdf/69ab808c-d71c-4511-a574-91ba86625d84>

II PII. *Relatório de Execução Final*. (2010-2013). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). A visualizar em: <http://www.acidi.gov.pt/cfn/4d346c9b80687/live/Relat%C3%B3rio+Final+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+do+PII+2010+-+2013>

RIFA. (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. A visualizar em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf

Referências bibliográficas utilizadas na construção do DCI

Bayou, H., Okada, A. & Geoffroy-Schneider, B. (2000). *ABCedário do Budismo*. Paris: Edição Portuguesa da Reborn.

Cassis, F. (2009). *44 Ideias Simples para promover a tolerância e celebrar a diversidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Chavot, P. & Potin, J. (2000). *ABCedário do Cristianismo*. Paris: Edição Portuguesa da Reborn.

Comissão Europeia. (1988). *Racista, eu!?* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Duque, B. (2008). *Um livro... Uma história... Interculturais*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).

Kit Intercultural Escolas. (2012). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. A visualizar em: <http://www.acm.gov.pt/documents/10181/28448/kit+Intercultural+Escolas+GECI.pdf/da254c5d-3331-42d6-a125-d9b1dd8c15ba>

Organização Internacional para as Migrações. (2009). *Glossário sobre migração. N° 22*. Direito Intenacional da Migração. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.)

Thoraval, Y. (2000). *ABCedário do Islão*. Paris: Edição Portuguesa da Reborn.

Anexos

- ♦ **Anexo 1** – Diário de Campo
- ♦ **Anexo 2** – Guião de Entrevista de Diagnóstico
- ♦ **Anexo 3** – Transcrição da Entrevista de Diagnóstico
- ♦ **Anexo 4** – Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista de Diagnóstico
- ♦ **Anexo 5** – Grelha de Pontuação de Atividades do Pré-Teste
- ♦ **Anexo 6** – Guião do Questionário de Avaliação do DCI
- ♦ **Anexo 7** – Guião de Entrevista de *Focus Group*
- ♦ **Anexo 8** – Transcrição da Entrevista de *Focus Group*
- ♦ **Anexo 9** – Notas de Campo
- ♦ **Anexo 10** – Grelha de Análise de Conteúdo do *Focus Group*, Notas de Campo, Questionário e Pontuação do Pré-Teste
- ♦ **Anexo 11** – Quadro A. Atributos dos participantes
- ♦ **Anexo 12** – Folha de Explicação aos jovens sobre o DCI
- ♦ **Anexo 13** – Documento de Informação às empresas sobre o DCI
- ♦ **Anexo 14** – Convite Conferência Imigração em Números
- ♦ **Anexo 15** – Convite Iniciativa Selo Escola Intercultural
- ♦ **Anexo 16** – Convite Iniciativa RESMI
- ♦ **Anexo 17** – Design da Bolsa de Formadores (BF)
- ♦ **Anexo 18** – Design do Diploma de Competências Interculturais (DCI)
- ♦ **Anexo 19** – Imagem da página principal da plataforma do DCI

Encontram-se em CD-ROOM na página seguinte.